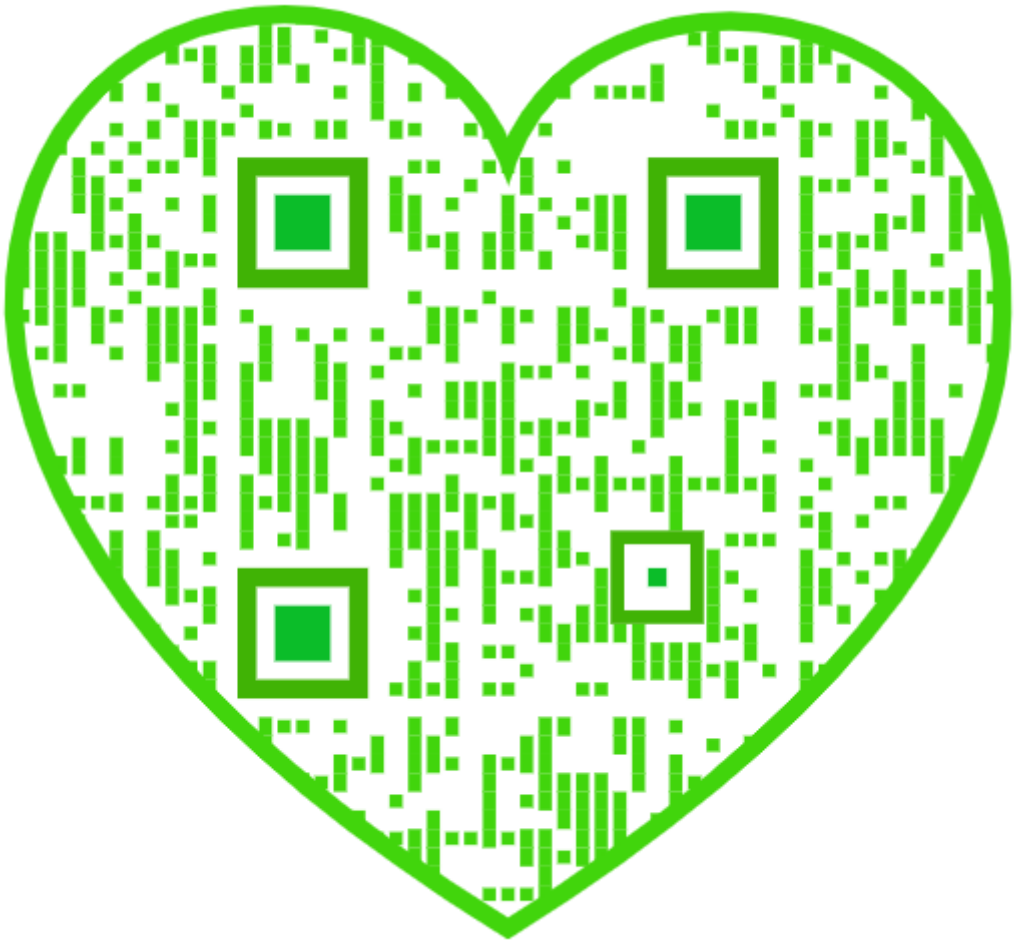
Alfa-nieuws. Jaargang 12

bron
Alfa-nieuws. Jaargang 12. Coutinho, Bussum 2009

Zie voor verantwoording: https://www.dbnl.org/tekst/_alf001200901_01/colofon.php

Let op: boeken en tijdschriftjaargangen die korter dan 140 jaar geleden verschenen zijn, kunnen auteursrechtelijk beschermd zijn. Welke vormen van gebruik zijn toegestaan voor dit werk of delen ervan, lees je in de gebruiksvoorwaarden.

dbnl digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren i.s.m. ALFA nieuws



[Nummer 1]

Werk in uitvoering

Via werk naar werk
Ondersteuning bij taal en communicatie op de werkvloer
Stieneke Baas/werkcenter, Nieuwerkerk aan den IJssel
Jacqueline Veth/ID college, Gouda

De gemeente Nieuwerkerk aan den IJssel is in het voorjaar van 2008 gestart met het elfde Werkcenter in Nederland. Werkcenter is een bedrijf waar laaggeschoolde werkzoekenden een contract van zes maanden krijgen. Ze kunnen er ervaring als werknemer opdoen om vervolgens vanuit die positie naar vast werk te solliciteren. Sinds september 2008 krijgen de werknemers zes uur per week les in de Nederlandse taal en communicatie op de werkvloer. Stieneke Baas is de docent/coach en Jacqueline Veth begeleidt het traject vanuit het ID College Gouda. In dit artikel volgt een kort verslag van de officiële opening van Werkcenter door toenmalig staatssecretaris Aboutaleb en een uitgebreide schets van de opzet van de lessen.

Opening

Sinds een half jaar is Werkcenter operationeel op het bedrijventerrein langs de A13 bij Nieuwerkerk. Voor een periode van zes maanden worden uitkeringsgerechtigden er aan werk geholpen. Daarna krijgen ze begeleiding bij het vinden van vast werk. Zo wordt aan de ene kant tegemoetgekomen aan de vraag van bedrijven naar personeel en aan de andere kant worden mensen zonder werk aan werk geholpen. Het geheel werkt onder de naam ‘Project Prima. Een unieke brug tussen lokale werkgevers en werkzoekenden.’ Donderdag 2 oktober werd Werkcenter officieel geopend. Het was een feestelijke gebeurtenis, compleet met toespraken, muziek en cabaret. Werknemers waren onder andere ingeschakeld als verkeersregelaars en garderobeheren, en ze hielpen in de bediening en bij technische klusjes. Staatsecretaris Aboutaleb hield, als belangrijke genodigde, een vurig betoog over het belang om in onze samenleving zoveel mogelijk mensen aan werk te helpen, gezien het oplopende tekort aan arbeidskrachten in de nabije toekomst. En wat is er beter dan werk te vinden door te werken! Samen met de wethouders van de gemeente Nieuwerkerk en Zevenhuizen-Moerkapelle verrichtte hij de officiële opening door een druk op de rode knop.

Druk op de rode knop door Aboutaleb

Werkcenter

Werkcenter is opgezet om niet of laagopgeleide werknemers naar vast werk te begeleiden. Het gaat hierbij meestal om ongeschoold werk. Soms zijn er mogelijkheden voor een combinatie van werk en opleiding. De werknemers werken in Werkcenter. Daarnaast krijgen ze begeleiding bij het solliciteren en zoeken naar werk. Momenteel zijn er zo'n 40 werknemers tussen de 21 en 52 jaar in loondienst bij Werkcenter. Ze komen uit tal van, meest Afrikaanse, landen. Een aantal van hen is zeer laag opgeleid en heeft kortgeleden (een deel van het) inburgeringexamen gedaan. Anderen zijn al langere tijd

in Nederland, in het bezit van een Nederlands paspoort en langdurig werkeloos. De werknemers verrichten werkzaamheden als reclamefolders bijeenzoeken en vouwen, buggydragers in elkaar zetten, plastic bekers en andere spullen verpakken en post sorteren. Werkcenter haalt opdrachten binnen van derden en betaalt haar werknemers uit de inkomsten van dit werk. Hier is geen subsidie voor nodig. Voor de begeleiding naar werk is dat wel het geval. Dat wordt gesubsidieerd met gelden die de gemeenten besparen op de uitkeringen. Werkcenter is gunstig gelegen temidden van tal van bedrijven die langzamerhand van het bestaan van Werkcenter op de hoogte raken en die hopelijk in de nabije toekomst ook de weg naar Werkcenter zullen vinden wanneer zij werknemers nodig hebben. Het is dan ook van belang dat de werknemers van Werkcenter een goede bagage meekrijgen, zodat men meer vertrouwen krijgt in personeel afkomstig van Werkcenter. De werknemers gaan vaak eerst op een soort stage bij een bedrijf zodat van twee kanten kan worden bekeken hoe een en ander bevalt. Zo leerde de ervaring van de eerste maanden de leiding van Werkcenter dat de meeste allochtone werknemers meer ondersteuning op het gebied van Nederlandse taal en communicatie op de werkvloer nodig hebben. Er werd contact gelegd met het ID College Gouda om onder werktijd lessen taal en communicatie te verzorgen.

Communicatieve vaardigheden op de werkvloer

Sinds begin september geeft Stieneke Baas twee ochtenden per week les in Werkcenter. De lessen richten zich in de eerste plaats op samenwerking op de werkvloer. Hoe ga je met elkaar om? Hoe is je houding ten opzichte van je baas en je collega's? Waar bestaat communicatie uit? Welke sociale vaardigheden heb je er bij nodig en wat voor gesprekken voer je? Allemaal thema's die van belang zijn wanneer je in een nieuwe baan goed wilt functioneren. In de tweede plaats staat het zoeken naar een vaste werkplek, die zoveel mogelijk bij de mogelijkheden van de werknemer past, centraal. Vanuit de vragen ‘wat kan je?’ ‘wat wil je?’ en ‘wat zijn je mogelijkheden?’ wordt gewerkt aan inzicht in eigen kwaliteiten en vaardigheden van de werknemer. Hieraan worden de vaardigheden rond het solliciteren gekoppeld. De taalniveaus van de werknemers lopen sterk uiteen. Met ingang van januari wordt de steeds groter wordende groep werknemers in tweeën gedeeld. De ene groep heeft het niveau ‘op weg naar A1’ tot ‘op weg naar A2’ en de tweede groep heeft niveau A2 tot B1. In beide groepen zitten in principe twaalf personen. Uitbreiding tot zestien à zeventien personen is mogelijk.

Hoe leer je? Door het te doen!

De enige manier om een baan te vinden en tegelijkertijd de kennis van de Nederlandse taal te vergroten, is door oneindig te oefenen. Het programma is dan ook zeer praktisch van opzet. Er staat telkens een thema centraal en er wordt gericht in de praktijk op de eigen werkvloer rond dit thema geoefend. Door situaties stap voor stap zelf te

doorlopen, oefenen de werknemers zowel de Nederlandse taal als een passende houding en passend gedrag in verschillende situaties.

Voorbeelden van lesonderwerpen zijn:

- jezelf voorstellen aan nieuwe collega's,
- je afmelden, ziek melden en beter melden,
- een boodschap aannemen,
- een telefonische boodschap aannemen,
- iets vragen,
- een afspraak maken,
- omgaan met collega's,
- praten met je baas,
- regels en gewoonten in bedrijven,
- rechten en plichten van werknemers,
- praten over arbeidsvoorwaarden,
- loopbaanoriëntatie: wat kan ik? wat wil ik? wat ga ik doen?
- oriëntatie op de bedrijven in de omgeving,

- solliciteren (advertenties lezen, telefonisch solliciteren, op gesprek gaan).

Het doel van de lessen is dat een werknemer meer zicht krijgt op de eigen wensen en mogelijkheden ten aanzien van werk. Er wordt nagegaan welke vaardigheden voor een werknemer gewenst zijn, welke de werknemer al beheerst en welke men nog moet oefenen. Door werkbezoeken aan bedrijven kunnen de werknemers zich oriënteren op mogelijke werkplekken. Wanneer er meer duidelijkheid is over welk werk geschikt en haalbaar is, begint de zoektocht vanuit het tijdelijke werk op Werkcenter naar vaster werk elders. Er wordt gezocht naar nabijgelegen bedrijven waar het desbetreffende beroep (met of zonder opleiding) uitgeoefend wordt. Zo wordt een brug geslagen tussen de werknemers van Werkcenter en de lokale werkgevers.

Taalvaardigheden rond werk en loopbaan

Elk beroep kent zijn eigen vaktaal. Als lasser gebruik je andere woorden dan wanneer je in de kinderopvang actief bent. Een ober voert andere gesprekken dan een chauffeur. Een assistent-kok gebruikt andere materialen en apparaten dan een stratenmaker. Over welk beroep je het ook hebt, er wordt vaktaal gebruikt. Daarom is het belangrijk de woordenschat uit te breiden, gericht te oefenen met lezen en schrijven, maar vooral in gesprek te gaan. Dit gebeurt tijdens de les maar ook daarbuiten door middel van praktijkopdrachten.

Groepje werknemers aan het werk in de taalles

Er wordt gebruikgemaakt van diverse werkboeken, artikeltjes, taal-internetsites, dvd's, rollenspellen en werkbezoeken om de relevante woordenschat uit te breiden.

De werkvloer als oefenterrein

Het in de les geleerde kan direct op de werkvloer worden toegepast in de omgang met elkaar en met leidinggevenden.

Was het tot nog toe zo dat werknemers uit hetzelfde land van herkomst meestal met elkaar in de eigen taal spraken, nu wordt meer geprobeerd met iedereen in het Nederlands te spreken. De lessen hebben eveneens een verbindende functie. Men kent elkaars namen en krijgt meer interesse in elkaar. Werknemers die de Nederlandse taal beter beheersen, dragen een steentje bij door andere werknemers te begeleiden en te stimuleren. Van elk lesthema wordt een ‘flap’ gemaakt. De flap wordt in de bedrijfshal opgehangen, zodat men de hele week herinnerd wordt aan de begrippen rond het betreffende thema en men ermee kan oefenen.

Nederlands wordt door deze maatregelen steeds meer de voertaal op Werkcenter. Binnen de veilige sfeer van Werkcenter kan het geleerde via werkgerelateerde opdrachten in praktijk gebracht worden. Na uitgebreid (oefenen met) contact leggen en gesprekken voeren met collega's en leidinggevenden op Werkcenter zelf, gaat men vervolgens contact leggen met werkgevers en werknemers bij andere bedrijven. Dit naar buiten treden blijft spannend. Er wordt een beroep op de eigen inzet gedaan, maar er is nog ondersteuning van verschillende kanten.

Slot

De lessen zijn op het moment van schrijven vier maanden bezig en de mensen zijn erg enthousiast. Door het samen volgen van de lessen en het samen praten over tal van zaken, wordt de sfeer tijdens, maar ook buiten de lessen, steeds beter. Er wordt veel gelachen. De onzekerheid om fouten te maken wordt steeds minder en men raakt gemotiveerder om aan zichzelf te werken. De veranderende houding ten opzichte van elkaar en het vergaren van kennis en vaardigheden, maken dat de werknemers in korte tijd zichtbaar steviger in hun schoenen staan. In een volgend artikel zal ALFA-*nieuws* berichten over de verdere ontwikkelingen van deze werknemers en de resultaten van hun zoektocht ‘via werk naar werk’.

Onder de loep

Lezen met de Leeskaravaan
Corinne Sebregts/Symbion, Didam

De *Leeskaravaan* is een serie Makkelijk Lezen-boeken voor jongeren en volwassenen. Corinne Sebregts bespreekt het belang van eenvoudig te lezen boeken voor het vmbo en vroeg drie leerlingen van een praktijkschool naar hun mening over enkele deeltjes uit de serie. De doktersroman gooide hoge ogen bij de jonge lezeressen.

Mensen die moeite hebben met lezen kunnen hun leesvaardigheid het best ontwikkelen door veel te oefenen. Ook het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap onderkent dit in het leesbevorderingsprogramma ‘Kunst van lezen’, dat geheel in het teken staat van leesbevordering.[1] Leesplezier is daarvan een belangrijk aspect, want wie lezen leuk vindt, pakt al gauw een boek als vrijetijdsbesteding. Voor mensen bij wie het lezen nog niet zo makkelijk gaat, verschijnen er regelmatig boeken in eenvoudige taal. Biblion Uitgeverij geeft onder de naam Leeskaravaan zo'n reeks makkelijke boeken uit. De *Leeskaravaan* omvat op dit moment zeven titels die geschikt zijn voor jongeren en volwassenen. Voor dit artikel heb ik speciaal naar twee boeken uit de serie gekeken: *Een nieuwe liefde voor dokter Hans* en *De Cock en de dodendans*. Drie leerlingen van het Praktijkonderwijs hebben die boeken gelezen en geven hun mening.

Makkelijk lezen

De boeken van de Leeskaravaan gaan over onderwerpen die ook jongeren boeien, zoals liefde, humor, historie en misdaad. Bovendien dragen ze bijna allemaal het keurmerk ‘Makkelijk Lezen’.[2] Boeken met dit keurmerk hebben een eenvoudige structuur, waarbij de inhoud zo is opgebouwd dat informatie die bij elkaar hoort, bij elkaar staat. De belangrijkste informatie uit een hoofdstuk wordt bovendien samengevat. Bij de boeken van de Leeskaravaan wordt aan het eind van het boek per hoofdstuk een samenvatting gegeven. De zinnen van een Makkelijk Lezen-boek zijn eenvoudig opgebouwd met gemiddeld minder dan twaalf woorden per zin. Ook is het figuurlijke taalgebruik en het gebruik van verwijswoorden tot een minimum beperkt. Verder worden er maar een aantal lastig te lezen woorden in het boek gebruikt. Slechts 4% van de woorden zijn ‘lastige woorden’, zoals leenwoorden (management) en woorden met veel medeklinkers na elkaar (herfststorm). Verder heeft een Makkelijk Lezen-boek een aangepaste opmaak met relatief veel witruimte

op een pagina en om de tien à vijftien regels een witregel. In de boeken van de Leeskaravaan zorgt een regelafstand van anderhalf voor voldoende witruimte en worden er witregels geplaatst als het perspectief wisselt of als er een nieuwe gebeurtenis in het verhaal wordt beschreven. Dit markeert voor de lezer dat er een kleine verandering in de verhaallijn komt, waardoor de overgang makkelijk te begrijpen is. Het leesgemak wordt ook bevorderd door het duidelijke contrast tussen letters en papier en het eenvoudige, relatief grote lettertype. Volgens de criteria van Makkelijk Lezen kunnen er illustraties worden gebruikt om te verduidelijken waar de tekst over gaat. Bij de twee boeken die hier besproken worden, wordt hiervan geen gebruikgemaakt.

Meeleesboeken

Voor nog meer leesondersteuning zijn vijf boeken van de Leeskaravaan uitgebracht als meeleesboek. Een meeleesboek bestaat uit een hardcoveruitgave van het boek en een gesproken versie van het verhaal op een Daisy-rom. Een lezer kan het verhaal lezen en tegelijkertijd de verklanking van de tekst beluisteren. Op die manier gaat het lezen vlot en is er toch sprake van oefening van de leesvaardigheid. Met name voor de zwakste lezers kan dit het leesplezier bevorderen en zorgen voor continuïteit in het leesproces. De lezer heeft daarvoor echter wel dure Daisy-afspeelapparatuur nodig.[3.] Bovendien is het boek ook duurder. De paperbackversie van het boek kost € 7,95, het meeleesboek € 14,95. Gelukkig nemen veel bibliotheken dergelijke boeken op in hun collectie van het Makkelijk Lezen Plein, waardoor de boeken voor een breed publiek beschikbaar komen. Daarnaast zijn er bibliotheken die de Daisy-spelers uitlenen en tegenwoordig is het ook mogelijk om Daisy-schijven op de computer af te spelen.

Een nieuwe liefde voor dokter Hans

Een nieuwe liefde voor dokter Hans is geschreven door Hanneke van der Werf. Zoals de titel al doet vermoeden, is dit boek een doktersroman. De hoofdpersoon, Anna Stevens, is getrouwd met Menno. Op een dag betrapt Anna Menno met een andere vrouw in bed, waarop ze overstuur met zoon Bas het huis verlaat. Onderweg krijgen Bas en Anna een ongeluk waarbij ze gewond raken. In het ziekenhuis ontmoet ze dokter Hans van Ewijk en al gauw worden ze verliefd. Hans is echter verloofd en Anna is nog steeds getrouwd. Na veel strubbelingen blijkt hun liefde toch te overwinnen.

De Cock en de Dodendans

In *De Cock en de Dodendans* van A.C. Baantjer wordt De Cock geconfronteerd met de dood van drie mannen, die allen een maillot droegen toen zij overleden. Ze lijken een natuurlijke dood te zijn gestorven, maar de zaak wordt verdacht als blijkt dat de drie mannen in kunst handelden. Hun bezittingen zijn gestolen en dat maakt de zaak verdacht. De Cock onderzoekt de zaak en ontdekt dat de mannen een zwak hart hadden, maar dat hun dood allerminst natuurlijk was. De Cock zorgt ook dat de daders van de diefstal van de kunstverzamelingen gepakt worden.

Illustraties

Het is goed te merken dat de Leeskaravaan boeken bevat die zwakke lezers met plezier lezen. De boeken zouden echter met illustraties nog iets toegankelijker kunnen worden gemaakt. Illustraties verduidelijken scènes uit het verhaal, waardoor het

lezers sneller duidelijk wordt of het beeld dat zij al lezend hebben opgebouwd correct is. Een illustratie zou bijvoorbeeld ook de betekenis van het woord maillot uit *De Cock en de dodendans* snel duidelijk maken. Hierdoor kunnen de lezers hun aandacht geheel richten op de verhaallijn. Een bijkomend voordeel van illustraties is dat potentiële lezers bij het doorbladeren van een boek aangetrokken kunnen worden door scènes uit het verhaal en zo verleid worden om het boek te gaan lezen. Er is echter ook een nadeel. Illustraties maken dat het boek niet meer overkomt als een boek voor volwassenen en dat is nu wel zo. Het keurmerk Makkelijk Lezen is niet op de buitenkant te zien en alleen de geringe dikte en de witruimte op de pagina's verraden bij het doorbladeren dat het

om een boek in eenvoudige taal gaat. Het is de vraag of bewust is geprobeerd de boeken op gewone boeken te laten lijken. Hoe het antwoord op die vraag ook luidt, de boeken van de Leeskaravaan zijn een welkom aanbod voor zwakke lezers die graag boeken lezen over volwassen onderwerpen en met een boeiende verhaallijn.

Lezersreacties

Beide besproken boeken zijn in juni 2008 gelezen door Alies, Elise en Miranda van het Praktijkonderwijs van Symbion in Didam. Ze zitten in het derde leerjaar en zijn vijftien à zestien jaar oud. De boeken worden allebei positief gewaardeerd. *Een nieuwe liefde voor dokter Hans* is dan wel een doktersroman, de meisjes vonden het ook een spannend boek. Ze vonden het geen moeilijk verhaal en het boek was in twee dagen uit. Het kaft sprak niet zo tot de verbeelding, maar de titel wel. De leerlingen denken niet dat ze het snel zelf zouden uitzoeken in de bibliotheek. *De Cock en de dodendans* was een iets moeilijker verhaal. Het woord maillot was lastig en het duurde even voordat de leerlingen doorhadden wat het woord betekende. Het plaatje op de voorkant van het boek laat twee in een maillot gestoken benen zien, maar de relatie met het woord maillot in het boek is niet gemakkelijk te leggen. In eerste instantie hadden de leerlingen ook de verwachting dat het een komisch boek zou zijn. ‘Dodendans’ kan volgens de leerlingen ook grappig bedoeld zijn en eigenlijk is het ook wel een beetje om te lachen, drie mannen in een maillot.

Elise en Alies vinden lezen wel een leuke activiteit. Miranda leest wel iedere dag op MSN, maar bij het lezen van boeken krijgt ze pijn aan haar ogen, vertelt ze. Op den duur worden de letters wazig. Elise en Alies hebben daar geen last van en vinden dat de boeken van de Leeskaravaan makkelijke letters hebben. Hun advies aan de school is om ook de andere boeken van de Leeskaravaan aan te schaffen. De boeken zijn ook geschikt om met de hele klas te lezen, al denken de meisjes dat jongens de doktersroman niet leuk zullen vinden. Volgens de leerlingen kun je na het lezen van een Leeskaravaanboek het originele boek makkelijk(er) lezen.

Eindnoten:

1. Zie voor meer informatie over dit programma de site van het Ministerie van OCW: http://www.minocw.nl
2. De boeken van de Leeskaravaan zijn in de jaren negentig van de vorige eeuw uitgebracht in de Vulkaanreeks, en in 2007 zodanig herzien dat ze beantwoorden aan de criteria van de Stichting Makkelijk Lezen
3. Een Daisy-speler kost meer dan € 300,- en wordt lang niet altijd vergoed door de zorgverzekeraar. Voor vergoeding moet er sprake zijn van een afgeronde behandeling door een orthopedagoog/psycholoog die niet heeft geleid tot verbetering van de leesvaardigheid tot een niveau waarop boeken zelfstandig en zonder leesondersteuning kunnen worden gelezen. De behandeling mag bovendien niet in het onderwijs hebben plaatsgevonden. Veel volwassenen die op latere leeftijd leren lezen en schrijven zijn vaak niet onder behandeling van een specialist, waardoor zij niet in aanmerking komen voor vergoeding, terwijl de meeleesboeken heel goed kunnen bijdragen aan de verbetering van het leesniveau.

Uit het veld

Voortgangstoets Alfa: Rendementmeter voor alfabetisering
Laura van Hofwegen/Cito, Arnhem

Een klein jaar na de verschijning van de Begintoets Alfa introduceert Cito nu de Voortgangstoets Alfa. Hiermee wordt een wens uit het veld vervuld. Laura van Hofwegen licht toe.

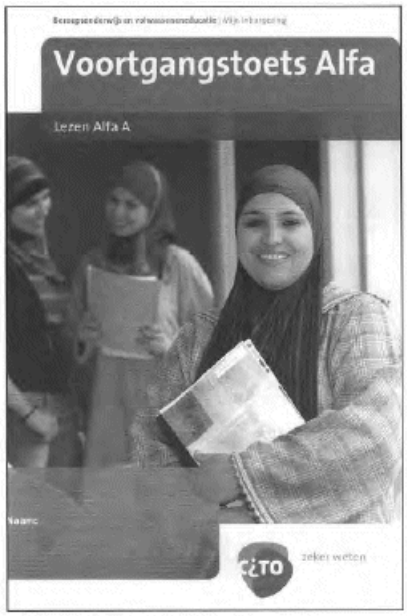
Doel van de Voortgangstoets Alfa

In ALFA-*nieuws* van januari 2008 beschreef Kaatje Dalderop al de lichte verontwaardiging die af en toe geuit werd tijdens de werving voor de pretest van de Begintoets Alfa: 'Waarom "alleen maar" een intaketoets? We hebben toch minstens even veel behoefte aan een toets voor voortgangsmeting?' Die toets is er nu in de vorm van de Voortgangstoets Alfa.

Waar de Begintoets Alfa als intaketoets fungeert en dus adviseert over de plaatsing van een cursist in een alfabetiseringstraject, kan de Voortgangstoets Alfa worden ingezet als niveaumeter tijdens het traject. Op deze manier worden de vorderingen van de cursist ten opzichte van een eerder meetmoment (bijvoorbeeld de intake) in kaart gebracht Net als bij de Begintoets Alfa was de tijdsduur van de afname een belangrijk aandachtspunt tijdens de ontwikkeling. Ook de Voortgangstoets Alfa biedt op snelle en efficiënte wijze resultaat. Daarnaast maakt de Voortgangstoets Alfa het rendement van het alfabetiseringstraject inzichtelijk. Immers, zowel de cursisten, de docenten als de opdrachtgevers willen weten of het traject effectief is en of er voldoende voortgang wordt geboekt.

Uitgangspunten

Aangezien de Voortgangstoets Alfa ontwikkeld is om naast de Begintoets Alfa te gebruiken, komen de uitgangspunten van beide toetsen in grote mate overeen. De uitgangspunten voor de Voortgangstoets



waren als volgt:

- De toets toont de voortgang aan ten opzichte van een eerder meetmoment (door de Begintoets Alfa of de Voortgangstoets Alfa zelf).
- De niveau-indeling is gelijk aan die van de Begintoets Alfa. Het betreft hier de niveaus uit het Raamwerk Alfabetisering NT2: Alfa A, Alfa B en Alfa C. Deze niveaus beschrijven zowel functionele als technische vaardigheden.
- De toets sluit, evenals de Begintoets Alfa, aan bij het Portfolio Alfabetisering NT2.
- De taken zijn zoveel mogelijk ingebed in een functionele context.
- De toets is gemakkelijk af te nemen in een beperkte afnametijd.

Hoe werkt de toets?

Met de Voortgangstoets Alfa kan de voortgang op elk van de alfa-niveaus gemeten worden. Beheerste een cursist aan het begin van het traject niveau Alfa A voor leesvaardigheid nog niet, dan kan door afname van het toetsboekje op dat niveau worden nagegaan of niveau Alfa A inmiddels wel behaald

wordt. De voortgangstoets Alfa kan daarnaast ook aangeven of een cursist op weg is naar een bepaald niveau. Dat betekent dat ongeveer de helft of meer van een niveaustap is gezet. Gaf de uitslag van de Begintoets Alfa bij een cursist aan dat hij niveau B nét beheerste, dan kan de Voortgangstoets Alfa na een bepaalde periode aantonen of de kandidaat op weg is naar niveau Alfa C of dat hij dat niveau wellicht zelfs al behaald heeft. Net als bij de Begintoets Alfa zijn er voor lees- en schrijfvaardigheid aparte toetsboekjes gemaakt. Het niveau van de cursist kan tenslotte per vaardigheid verschillen.

De Voortgangstoets Alfa is ontwikkeld om aansluiting te bieden op de Begintoets Alfa, dus het zal geen verbazing wekken dat de samenstelling en het uiterlijk van het toetspakket in grote mate vergelijkbaar zijn. Cito is dan ook al begonnen om een aantal alfabetiseringsproducten als pakket te presenteren: het Raamwerk Alfabetisering, het Portfolio Alfabetisering, de Begintoets Alfa en de Voortgangstoets Alfa.

Uiteraard zijn er ook enkele verschillen. Bij de Voortgangstoets Alfa is geen voorschatter opgenomen en er is voor ieder niveau een apart toetsboekje. Een voorschatter is niet nodig omdat de Begintoets Alfa al uitspraak heeft gedaan over het startniveau van de cursist. Tezamen met ontwikkelingen die tijdens het traject zichtbaar worden geeft dat de docent voldoende informatie om een inschatting te maken voor het voorleggen van een toetsboekje. Dat is overigens ook de reden dat er in de Voortgangstoets gekozen is voor een apart boekje voor ieder niveau: er is inmiddels al een en ander bekend over het niveau van de cursist en het is vervolgens de bedoeling dat er specifieker gemeten wordt om zo de voortgang goed in kaart te kunnen brengen. Naast de toetsboekjes is in het pakket, net als bij de Begintoets Alfa, een uitgebreide gebruikershandleiding met gedetailleerde afname-instructie en scoringsvoorschriften opgenomen. Het Raamwerk Alfabetisering is ook toegevoegd. De docent selecteert de best passende boekjes voor lees- en schrijfvaardigheid. De toetsen op niveau Alfa A moeten individueel worden afgenomen. De toets Lezen Alfa B kan gedeeltelijk klasikaal worden uitgevoerd en de toets Schrijven Alfa B en beide toetsen voor Alfa C kunnen indien gewenst geheel klassikaal worden afgenomen. In alle gevallen duurt de toets ongeveer 45 minuten per boekje.

De toetsen zijn op dezelfde manier samengesteld als die van de Begintoets Alfa. Zo is er met het oog op herkenbaarbeid van situaties en tekstsoorten gekozen voor een full colour uitgave. De leesvaardigheidstoetsen bestaan uit functionele taken. De verschillende taaksoorten zijn eveneens vergelijkbaar met die in de Begintoets (ontleend aan het Raamwerk Alfabetisering): onder andere het begrijpen van een tekst en informatie opzoeken in een schema. De schrijfvaardigheidstoetsen bevatten tevens functionele taken, zoals formulieren invullen en taken met betrekking tot vrij schrijven (een briefje of iets over eigen hobby's), met daarnaast een zinsdictee. Bij de individueel af te nemen onderdelen kan de toetsleider tijdens de afname direct de scores invullen. Bij klassikale afname van het tweede deel van de Leestoets Alfa B kan de toetsleider de scores na afloop gemakkelijk en snel invullen omdat de betreffende taken enkel multiplechoicevragen bevatten. Van de klassikaal afgenomen schrijftoetsen kan de toetsleider de schrijfproducten na afloop beoordelen en naar aanleiding daarvan de scores bepalen. Kortom: de Voortgangstoets Alfa is een nieuwe maar ook al grotendeels vertrouwde toets.

Informatie

De Voortgangstoets Alfa wordt uitgebracht door Cito. Meer informatie via: www.cito.nl.

Er is een handleiding en er zijn toetsboekjes voor lezen en schrijven voor de drie niveaus apart: Alfa A, Alfa B en Alfa C.

Voortgangstoets Alfa Handleiding: € 145,-

Set van 10 boekjes per niveau: € 31,-

Uit het veld

Succesvol inburgeren
Verslag van een Cito-conferentie
Jacqueline Veth/ID college, Gouda

Op vrijdag 14 november 2008 vond de conferentie ‘Op zoek naar het succes van de inburgering’ plaats. Tijdens het ochtendprogramma werd het doel van de conferentie, het al gedane onderzoek door Cito, belicht en gaf het Friesland College een uiteenzetting van hun aanpak: FC-sprint[2]. In de middag werd uiteen gegaan in werkgroepen, die elk voor een bepaalde doelgroep (alfabetisering, laag, midden en hoog opgeleiden) succesfactoren formuleerden die te maken hebben met de organisatie en inhoud van het onderwijs. Ondergetekende woonde de sessie van de alfabetisering bij.

Doel

De conferentie ‘Op zoek naar het succes van de inburgering’ was bedoeld om beter inzicht te krijgen in waarom een bepaalde cursus of aanpak bij (A)NT2-cursisten juist wel of juist niet werkt. Vanuit het Ministerie van VROM is in het kader van het Deltaplan Inburgering een onderzoeksopdracht naar succesfactoren binnen inburgering geformuleerd. Vanuit dit vooronderzoek zou een beter advies met betrekking tot het leerlastonderzoek kunnen worden gegeven.

Literatuuronderzoek

Het vooronderzoek werd verricht door Cito. Kaatje Dalderop (Cito) deed literatuuronderzoek en presenteerde de uitkomsten daarvan op de conferentie. Zoals verwacht blijken er heel veel factoren mee te spelen en elkaar te beïnvloeden. In de literatuur is weinig effectonderzoek van T2-onderwijs aan volwassenen te vinden. De volgende succesfactoren komen uit de literatuur naar voren:

- binding met context (authentiek materiaal, leerdoelsituatie buiten de school),
- doelgerichte aanpak,
- kleine stappen in leerproces zichtbaar maken (kans op uitval neemt af),
- gebruik van multimedia,
- kwaliteit van de docent,
- uitvalpreventie.

Kaatje Dalderop besloot haar presentatie door aan te geven dat verdere prioritering van succesfactoren die middag in de werkgroepen zou plaatsvinden. Op grond van het literatuuronderzoek en de prioritering zal Cito een advies aan het Ministerie van VROM uitbrengen.

FC-Sprint^2

Aansluitend op de presentatie van Kaatje presenteerden Jan Deutekom en Nelleke Koot het FC-Sprint^2-concept. Dit concept gaat uit van docenten die hoge verwachtingen van cursisten hebben, het initiatief bij cursisten leggen, hen voorzien van voldoende bronnen en onderlinge steun tussen cursisten stimuleren. Cursisten zijn zelf verantwoordelijk voor het leerproces, ook alfacursisten, en een docent spreekt af

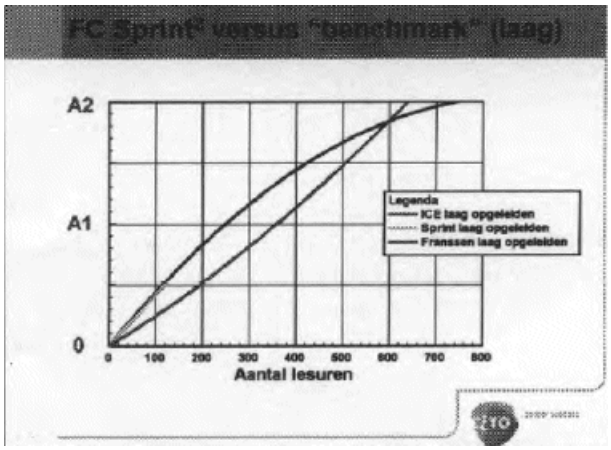
wanneer ze iets moeten kennen dan wel presenteren. Het idee hierachter is onder andere dat cursisten nooit beter zullen presteren dan een docent verwacht. Het geloof van de docent dat een cursist het kan, maakt dat die cursist het ook kan.

Succesfactoren die bij deze aanpak genoemd werden, zijn:

- hoge verwachtingen waardoor cursisten sprongen maken,
- verantwoordelijkheid bij de cursist leggen, geloof in bronnen (multimedia, medecursisten, buiten de school, teamsport etc.),
- sturen naar ander gedrag (lef, initiatief, zelfstandigheid),
- presentaties van bijvoorbeeld gesprekjes creëren een 'taalnood'.

Benchmark

Aansluitend sprak Hans Kuhlemeier, ook vanuit Cito, over leerlastindicatoren (benchmarks) in het NT2-onderwijs. Een benchmark is een instrument dat voorspelt wie welk niveau in welke tijd onder welke condities zou kunnen bereiken (Duijm et al., 1996; Van der Linden et al., 1996). Kuhlemeier liet zien dat leerlastonderzoeken (ICE, 1996; Commissie Franssen, 2004[1]) verschillende resultaten tonen ten aanzien van de relatie tussen het aantal uren les en een niveauverhoging van het Nederlands voor de groep laagopgeleiden en voor de groep hoogopgeleiden. Een onderzoek naar de niveauverhoging na 120 uur bij FC-Sprint[2]-cursisten geeft wederom een ander beeld. Voor hoogopgeleiden leidde deze



Figuur 1: Vergelijking van drie leerlastonderzoeken (laagopgeleiden)

methode tot bijna een tweemaal zo hoog taalniveau na 120 uur dan het gemiddelde resultaat bij de onderzoeken van ICE en de Commissie Franssen. Voor laagopgeleiden blijkt na 120 uur een zelfde resultaat als bij het ICE-onderzoek (zie de grafiek).

Het Cito adviseert om bij het onderzoek naar leerlast, uitgaande van vast te stellen succesfactoren, achtereenvolgens uit te gaan van:

- kleinschalige pilots met ontwikkelings- en praktijkgericht onderzoek,
- de ontwikkeling van een goede benchmark,
- (quasi-)experimenteel onderzoek met benchmark,

- grootschalige landelijke spreiding.

Succesfactoren

Tijdens het middagprogramma werkte ik mee aan het vastleggen van de belangrijkste succesfactoren voor alfabetisering. Een eerste aantekening die hierbij gemaakt werd, was dat het onjuist is om over alfabetisering te spreken. Het gaat namelijk om meer dan alleen leren lezen en schrijven. Alfa-NT2 is een term die de lading beter dekt. Van tevoren was aan de deelnemers van de werkgroep gevraagd om succesfactoren en het waarom daarvan op te schrijven. Onder leiding van Jeanne Kurvers werden de opgeschreven factoren in een eerste ronde door een ieder toegelicht. Willemijn Stockmann noteerde kort per deelnemer de genoemde factoren.

Uiteindelijk kwamen we tot rond de dertig factoren met hier en daar wat overlap. Na wat discussie werden een aantal factoren samengevoegd. Vervolgens mocht elke deelnemer een top drie van factoren aangeven. Het geheel resulteerde in een rij van elf succesfactoren, waarvan de eerste vier de belangrijkste bleken. De factoren vijf t/m elf werden alle even vaak genoemd.

1 taalcontact, taalmaatjes, buitenschools leren, taalstage,
2 intake, trajectplanning en begeleiding,
3 portfolio alfa,
4 docentcompetenties,
5 contextualisering,
6 doelgerichtheid en structuur,
7 docent-onafhankelijk leren,
8 audiovisuele leermiddelen,
9 aansluiten bij leerwensen,

10 voldoende tijd voor herhalen en inslijpen,
11 kennis van de Nederlandse samenleving.

Er werd hierbij nog aangetekend dat ondanks deze succesfactoren en hoge verwachtingen van cursisten het voor velen geen haalbare kaart zal zijn om het inburgeringsexamen in de huidige vorm te halen. De elektronische praktijktoets vraagt een hoge (leer)vaardigheid in het omgaan met veel informatie en meerkeuzevragen, te hoog voor veel alfacursisten. Deze praktijktoets is veel moeilijker dan de Alfaprofieltoets die een lees- en schrijfniveau meet zonder te veel tussenkomst van allerlei andere (schoolse) vaardigheden. Geopperd werd dat het verzamelen van portfoliobewijzen juist wel een goede zaak is, omdat cursisten er dan op uit moeten. Dertig stuks vond men echter voor alfacursisten wel erg veel.

Afronding

Tot slot van de dag werden de succesfactoren uit de verschillende werkgroepen gepresenteerd. Bij de laag-, midden- en hoogopgeleiden werden factoren als taalcontact, docentcompetenties, audiovisuele middelen en doelgerichtheid, soms in andere bewoordingen, eveneens genoemd.

Inmiddels heeft Cito het eigen onderzoek en de door de praktijk aangedragen succesfactoren samengebracht in een rapport met een advies aan het Ministerie van VROM ten aanzien van uit te voeren leerlastonderzoeken.

Literatuur

Commissie Franssen (2004). *Normering Inburgeringsexamen. Advies over het niveau van het nieuwe inburgeringsexamen in Nederland*. Tweede deeladvies van de onafhankelijke adviescommissie normering inburgeringseisen, ingesteld door de minister voor Vreemdelingenzaken en Integratie. Den Haag, juni 2004.

Deutekom, J. (2008). *FC-Sprint^2 grenzeloos leren*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Duijm, K. & T. Abbenhuis (1996). *Leerlastindicator 1996. Deel2: een eerste aanzet*. Eek en Wiel: Bureau ICE.

Linden, T. van der, K. Duijm & K. Heij (1996). *Leerlast NT2 nader bekeken. Verslag van een expertmeeting naar aanleiding van het onderzoek ten behoeve van de leerlastindicator 1996 op 12 september 1996*. Eek en Wiel: Bureau ICE.

Eindnoten:

1 De indicatoren van de Commissie Franssen zijn schattingen, geen uitkomsten van onderzoek.

Verhaal in de klas

Inleiding
Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

In veel culturen bestaan er verhalen over het bewaren van een geheim. Vaak dient zich daarin een probleem aan: misschien is er iemand die het geheim niet bewaren kan. Meestal is het de vrouw die niet zwijgen kan, maar soms is juist de man loslippig, zoals in het volgende verhaal uit Argentinië. De partner in het verhaal weet dat er aan het kletsen niets te doen valt. Er moet dus een list verzonnen worden om ervoor te zorgen dat niemand het gebabbel gelooft. In dit verhaal laat de vrouw het pannenkoeken regenen.
Weinig frequente woorden in het verhaal zijn bijvoorbeeld beurs, hut, strooien, geheim en list. Moeilijk te lezen en lange woorden zijn bijvoorbeeld pannenkoeken en enkele voltooide deelwoorden als geregend.

Bron: http://www.beleven.org/verhaal

Verhaal in de klas

Het regent pannenkoeken

Er was eens een oude man.
Hij woonde met zijn vrouw
aan de rand van een dorp in de bergen.
De man was dan wel oud,
maar hij kon nog heel goed praten.
Nooit kon hij zijn mond houden.
Als iemand zei: ‘dit is geheim’,
dan ging hij meteen naar de buurman,
en dan vertelde hij het geheim.

Op een dag gingen de man en de vrouw
naar het bos op de berg.
Ze zochten hout voor het vuur.
Opeens zag de vrouw iets.
Er lag iets op de weg.
Het was een beurs met geld,
met heel veel geld.
De vrouw raapte de beurs op.
Ze stopte hem weg en zei:
‘Oudje, vertel dit aan niemand!
Niemand mag weten dat wij een beurs vonden.’
Ze liepen naar huis.
De man ging slapen.
De vrouw dacht:
‘Mijn man kan zijn mond niet houden.
Ik moet iets bedenken.

‘De vrouw liep naar het dorp.
Bij de bakker kocht ze meel
En bij de boer kocht ze melk en eieren.
Ze ging weer naar huis.
Ze bakte pannenkoeken,
heel veel pannenkoeken
Ze ging naar buiten
en strooide de pannenkoeken uit.
Ze strooide voor het huis, achter het huis,
op het pad en op de berg.
Overal lagen pannenkoeken.

Toen ging zij het huis weer in.
‘Oudje, wakker worden’, zei ze.
‘Je moet naar school.’
‘Ik naar school?’, zei de man.
‘Ik ben al zo oud.
Wat moet ik nog leren dan?’
‘Je bent nooit te oud om te leren’, zei de vrouw.

‘Ga nu maar gauw.’
De man ging naar school.
Buiten zag hij de pannenkoeken.
Hij dacht: ‘Wat raar.
Het regent pannenkoeken.’
De volgende dag ging hij weer naar school.
En de derde dag ook.

In de stad woonde de man van de beurs.
Hij merkte dat zijn beurs weg was.
Hij ging op zoek naar zijn beurs.
Eerst in zijn huis, toen in de stad,
en toen ging hij terug naar het bos.
Hij kwam bij de hut van de man en de vrouw.
‘Heeft u misschien een beurs gezien?’, zei hij.
‘Ik ben hem kwijt.
En ik was hier in het bos.’
‘Nee hoor’, zei de vrouw,
‘wij hebben geen beurs gezien.’
Maar de man zei:
‘Ja, jawel. Wij hebben hem gevonden.
Hij lag op het pad.’

‘Ach meneer, deze oude man is gek’, riep de vrouw.
‘We hebben echt niets gezien.’
En tegen haar man zei ze:
‘Jij moet je mond houden,
jij bent gek.’

‘Ik gek?’ zei de man.
‘Ik ben helemaal niet gek.
Ik weet nog heel goed dat we de beurs vonden.’
‘Zo’, zei de oude vrouw, ‘wanneer dan?’
‘Weet je dat niet meer?’, zei de man.
‘Het was op de dag dat ik naar school ging.
En het had pannenkoeken geregend.
Heel het bos lag vol.’

De man van de beurs keek naar de vrouw.
‘U hebt gelijk, mevrouw,’ zei hij
‘Uw man is zo gek als een deur.
Hij ging naar school,
en zag pannenkoeken uit de lucht vallen.’

De man ging weer weg.
Zonder beurs.

Van over de grens

LESLLA 2008 in Antwerpen
Nieuws uit diverse landen
Danielle Boon/adviseur volwassenenalfabetisering UNDP Oost-Timor

LESLLA staat voor *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition* en gaat over tweedetaalverwerving door laagopgeleiden en alfabetisering in een tweede taal. In oktober 2008 vond in Antwerpen alweer de vierde jaarlijkse conferentie over onderwijs aan deze doelgroep plaats. Het doel is een uitwisseling van kennis en ervaring tussen professionals uit het *LESLLA* -werkveld. Deze uitwisseling heeft altijd een internationaal karakter. Dit keer waren er deelnemers uit de Verenigde Staten, Canada, Zweden, Duitsland, Ierland, Groot-Brittannië, Vlaanderen en Nederland. In een aantal plenaire en parallelle sessies spraken zij over onderzoek, beleid en praktijk in hun land. AlFA-*nieuws* was erbij.

Jaarlijks internationaal uitwisselen

LESLLA is een platform voor professionals die werken met laagopgeleide tweedetaalleerders en A(N)T2-cursisten. Op de website (www.leslla.org), maar ook via e-mail en in een jaarlijkse conferentie wordt informatie uitgewisseld en gediscussieerd over alle mogelijke facetten van dit werkveld. Men houdt elkaar op de hoogte van relevant onderzoek, van het beleid op dit terrein in de verschillende landen en van interessante ontwikkelingen in de lespraktijk. En men neemt jaarlijks een kijkje in elkaars keuken. Dit jaar was de conferentie georganiseerd door de Karel de Grote-Hogeschool in Antwerpen. Samen met enkele *LESLLA*-initiatiefnemers van weleer, Ineke van de Craats en Jeanne Kurvers, hebben zij gezorgd voor een boeiend en afwisselend driedaags programma en een geoliede organisatie. De Nederlandse Taalunie sponsorde deze vierde *LESLLA*-conferentie.

Kijken bij collega's

De eerste dag begon met een bezoek aan de Open School Antwerpen. Hier kregen de aanwezigen uitgelegd hoe het onderwijs aan laagopgeleide en laaggeletterde anderstaligen er daar uitziet, welke lesprogramma's zij kunnen volgen, aan welke groepen zij kunnen deelnemen en hoe zij getoetst worden (zie ook de bijdrage van Helga Gehre elders in dit nummer). De conferentiedeelnemers zaten tijdens deze uitleg op het puntje van hun stoel. Uit hun vele vragen en vergelijkingen viel af te leiden dat elk land worstelt met dezelfde vraag, namelijk: hoe bied je onderwijs aan waarin deze leerders zo goed mogelijk tot hun recht komen en waarvan zij zoveel mogelijk profiteren? Het goed testen en plaatsen van analfabete leerders en het al dan niet gebruiken van hun eerste taal in het T2-onderwijs, zijn onderwerpen die daarbij steevast aan de orde komen. Ook vragen als ‘hoe lang moeten trajecten

duren?', 'hoe intensief kunnen trajecten het beste zijn?' en 'wat zijn haalbare eindniveaus?' leiden altijd weer tot discussie. Na de uitleg kregen de aanwezigen de gelegenheid een les te volgen in een van de vijf niveaugroepen. Zo konden ze met eigen ogen zien hoe de in Antwerpen gemaakte keuzes in praktijk worden gebracht. 's Middags startte het officiële programma met een warm welkom door de directeur van de Karel de Grote-Hogeschool. Aansluitend presenteerde de Nederlandse Taalunie haar werk als spin in het Nederlandse taalweb, doelend op de samenwerking tussen de drie landen waar Nederlands gesproken wordt: Nederland, Vlaanderen en Suriname. Zie voor

meer informatie over missie, doel en activiteiten van de Taalunie de website www.taalunieversum.nl.

Onderzoek

Daarna werden de deelnemers ingelicht over een groot onderzoek dat onlangs in de Verenigde Staten is gestart. Hierin wordt bekeken hoe gestructureerd leesonderwijs bijdraagt aan de verbetering van Engelse lees- en spreekvaardigheid van anderstalige cursisten die in hun eigen taal min of meer analfabeet zijn. Het onderzoek vindt plaats in veertig groepen op tien onderwijsinstellingen in vier verschillende staten. In twintig groepen wordt het gestructureerde leesonderwijs toegepast met behulp van speciale leesinstructieboekjes. In de overige twintig groepen wordt lesgegeven zonder die methode. Cursisten worden aan het begin en aan het einde van een semester getest. De resultaten zullen in 2009 gepresenteerd worden.

Ongetwijfeld leren we door deze grote studie meer over wat wel en niet werkt in het T2-onderwijs aan deze groepen. Hierna konden de deelnemers kiezen tussen bijdragen van verschillende universiteiten. Een vertegenwoordiger van de universiteit van Bielefeld, Duitsland, ging in op strategieën en fouten in het proces van leren lezen. De Radboud Universiteit Nijmegen lichtte haar studie naar woordconcepten bij laaggeletterden en analfabeten toe. Van beide onderwerpen is het nuttig meer te weten wanneer je lesmateriaal maakt of lesgeeft aan deze leerders. De universiteiten van Tilburg en Leiden namen de deelnemers mee naar Afrika. Ze gaven hen een kijkje in het gebruik van het Engels als tweede (of vaak derde) taal door laaggeletterden in landen als Eritrea, Gambia en Kenia. De dag werd vrolijk afgesloten met een rondleiding en proefsessie in een van de beroemde bierbrouwerijen van België.

Praktijk

Op de eerste conferentiedag lag het accent op praktijk en onderzoek. De tweede dag stond in het teken van alleen de praktijk. Een groot aantal docenten uit de volwasseneneducatie in Vlaanderen schoof ook aan, waardoor het deelnemersaantal ruim werd verdubbeld. De plenaire sessie van Heide Spruck-Wrigley (Literacywork,

USA) in de ochtend ging over de uitdaging om leerders met zeer verschillende profielen en einddoelen te helpen deze doelen te bereiken. Het '*one fits all*-denken' is achterhaald, maatwerk is het devies. Maar hoe bied je maatwerk aan cursisten met allerlei diverse achtergronden en leerdoelen (werk, opvoeding, burgerschap, persoonlijke groei)? Hoe

zorg je voor een flexibel systeem met variabele leerroutes? Enkele veelbelovende methodes uit de Verenigde Staten passeerden de revue.

Succesfactor blijkt vaak de koppeling van taaltrajecten aan de einddoelen en het behandelen van specifieke taal uit de (werk-, woon-, school-)praktijk in de taallessen. Waar nodig en mogelijk wordt er gebruikgemaakt van de eerste taal van cursisten. De rest van de dag konden de deelnemers kiezen uit zestien sessies die inzoomden op allerlei facetten van de lespraktijk, zoals actief leren, voortgang meten en taalles koppelen aan beroepstraining. Ook zaken als ouderparticipatie en docententraining kwamen aan bod, alsook het nut van spraakherkenning in taalleerprogramma's op de computer. Een van de sessies ging over de duur van alfabetiseringstrajecten. Om beleid te kunnen beïnvloeden is meer kennis nodig over urenaantallen waarbinnen AT2-cursisten leren lezen en schrijven. Vaak hanteert men een gemiddeld aantal van 600 uur. Veel mensen hebben echter minimaal 800 uur nodig en verschillende landen noemen verschillende urenaantallen. Maar hoe zit het met de percentages cursisten die geen niveauverhoging laten zien ondanks hoge urenaantallen? Hoe tel je uren eigenlijk: alleen de uren in de klas of ook de uren waarin men buitenschools leert? Het is bijna een onmogelijke opgave hier overzicht over te krijgen. Niet dat de deelnemers zich daardoor uit het veld lieten slaan. Er is een vast voornemen om internationaal meer kennis over dit onderwerp te verzamelen. De middag werd afgesloten met een informatiemarkt waar allerlei partijen hun lesmateriaal voor *LESLLA*-leerders en/of hun docenten presenteerden. Een groep deelnemers keek naar de film *Integratie en Taal*.[1] Hierin gaat een groep Nederlandse beleidsmedewerkers op taalcursus en werkstage in Marokko. Daar ondervinden zij aan den lijve de stress en uitdaging van het integreren in een voor hen nieuwe samenleving waarvan ze de taal niet machtig zijn. Deze tweede conferentiedag eindigde met heerlijke gerechten in een Marokkaans restaurant in het oude stadscentrum.

Beleid

Dag drie van de conferentie stond in het teken van beleid. Een medewerker van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming gaf een bevlogen lezing over het landelijk beleid ten aanzien van laaggeletterden in Vlaanderen. De bewondering die dit verhaal opwekte bij de deelnemers uit Groot-Brittannië leidde bij hun presentatie van het beleid in hun land tot een flinke dosis Britse humor. Maar ook tot het vaste voornemen zich hard te maken voor betere voorzieningen voor de Britse *LESLLA*-doelgroep. Daarna kwam de Nederlandse Taalunie opnieuw aan het woord. Ditmaal over haar bijdrage aan het Nederlands onderwijs in Vlaanderen en Nederland. Beleid zou bepaald moeten worden door resultaten uit wetenschappelijk onderzoek. Mede daarom heeft de Taalunie een overzicht gemaakt van het onderzoek dat in de afgelopen 30 jaar is gedaan naar het onderwijs Nederlands.[2] Van de 1160 onderzoeken gaan er 33 over het volwassenenonderwijs. Ook het belang voor *LESLLA*-leerders

van de inzet van taaltechnologie in het taalonderwijs op de computer werd door de Taalunie behandeld. De inzet van taaltechnologie biedt vele mogelijkheden tot eindeloos gevarieerd oefenen, maar dan moeten de technologen en de volwasseneneducatie-experts eerst met elkaar om de tafel voor goed lesmateriaal.

Toekomst

Zo kwamen de drie aandachtsgebieden van het *LESLLA*-platform, onderzoek, beleid en praktijk, weer bij elkaar. Tot slot kregen de deelnemers zelf het woord. Zij discussieerden over de toekomst van *LESLLA*, de speerpunten, de website en de volgende conferentie. Grote kans dat die plaats zal vinden in een integratieland bij uitstek, namelijk Canada.

Eindnoten:

1 De derde film van Noureddine Erradi, werkzaam aan het ROC Midden-Brabant.
2 Zie: http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/databank/?t

Werk in uitvoering

Alfabetisering NT2 in Antwerpen
Helga Gehre/Open School Antwerpen

Deelnemers aan de *LESLLA*-conferentie, afkomstig uit diverse landen, bezochten op 23 oktober Open School Antwerpen, locatie Lamornièrestraat. Het bezoek bestond uit een uiteenzetting over het aanbod Alfa-NT2 binnen Open School Antwerpen en het bijwonen van een les. Helga Gehre, inhoudelijk verantwoordelijke voor Alfa-NT2 in dit centrum, vertelt ons meer over de ontwikkelingen en keuzes van Alfa-NT2 in Antwerpen.

Alfa-NT2 breidt steeds uit

Om een idee te geven over hoeveel cursisten we spreken: in het schooljaar 2001-2002 gaven we les aan 671 ANT2-cursisten, 17% van het totaal. In 2006-2007 was dat 2390 (29%) en in 2007-2008 hadden we 2620 ANT2-cursisten (32%). Het overige aanbod binnen het centrum bestaat uit: NT2, rekenen, Frans, maatschappij-oriëntatie en alfabetisering aan Nederlandstaligen. ANT2 is de laatste jaren enorm uitgebreid. We trachten het aanbod zoveel mogelijk te centraliseren. Dat maakt de drempels voor onze cursisten lager. Veranderen van niveaugroep, van educatie of van lesmoment is een kleinere stap omdat alles op dezelfde locatie kan gebeuren.

Doelgroepen

Het ANT2-aanbod is op dit moment gericht op vijf verschillende doelgroepen want spreken over dé allochtone analfabete cursist doen we niet. Er is alvast onderscheid te maken tussen alfa-NT2-cursisten die bezig zijn met een inhaalmanoeuvre en analfabeten die moeten beginnen bij het begin. De eerste en grootste groep zijn cursisten

die nooit of weinig naar school zijn geweest, maar een gemiddelde leerbaarheid hebben. Zij vorderen op een gemiddeld tempo. Als volwassenen een tweede taal leren en voor het eerst leren lezen en schrijven in die taal, vraagt dat tijd en doorzettingsvermogen, zeker als je de basis nog niet verworven hebt. Zij sluiten aan in onze (doorsnee) analfabetengroepen (Alfa-NT2). Een tweede, kleine groep bestaat uit cursisten die nooit of weinig naar school zijn geweest met een lage leerbaarheid. Dit zijn cursisten die in ons schoolsysteem (misschien) in het buitengewoon onderwijs terecht zouden komen. Zij gaan slechts zeer traag vooruit of stagneren na een bepaalde tijd. Zij beginnen in de Alfa-NT2-groepen, maar na een paar jaar aanbod (en bij stagnatie) worden zij via een laatste functioneel jaar (uitstapprogramma) voorbereid op zelfredzaamheid in de maatschappij. Opvallend is wel dat dit vaak de meest trouwe cur-

sisten zijn. De derde, grote, groep bestaat uit cursisten die naar school zijn geweest, en een gemiddelde leerbaarheid hebben. Ze hebben leren lezen in een ander schrift, vaak Arabisch, Tibetaans, Chinees en Russisch. Afhankelijk van hun basiskennis komen zij in een zwakgealfabetiseerde (ZA) groep, een andersalfabete groep of in een gewone ANT2-groep terecht. In een andersalfabete groep wordt weinig aandacht besteed aan schrijfmotoriek, maar veel meer aan auditieve oefeningen en uitspraakoefeningen. De vierde, grote, groep bestaat uit cursisten die nooit of weinig naar school zijn geweest en bij wie je onmiddellijk merkt dat ze daardoor een kans hebben gemist. Zij hebben een hoog leerbaarheidsniveau en gaan snel vooruit. Dat zijn de mensen die in relatief korte tijd gealfabetiseerd kunnen worden (Certificaat Latijns Schrift) en kunnen doorstromen naar het gewone NT2-aanbod. Deze cursisten hebben vaak bij de inschrijving al een basis van lezen en schrijven die ze zelf of via scholing hebben verworven. Deze cursisten (ZA) krijgen een zeer gericht programma. Omdat het de bedoeling is dat zij zo snel mogelijk de overstap maken naar NT2, werken zij ook met het materiaal van de NT2-groepen (mondeling en functioneel) en krijgen ze een intensief technisch lees- en schrijfaanbod. De laatste groep is pas enkele jaren geleden inhoudelijk aangesloten bij ANT2. Dit zijn de traaglerende gealfabetiseerden. Tot enkele jaren geleden werkten zij in een laag tempo met het materiaal van de NT2-groepen. Vaak zijn dit cursisten die het moeilijk hebben met werkvormen, lezen en schrijven, en het tempo. Aangezien het materiaal voor alfacursisten met deze struikelblokken rekening houdt, krijgen deze traaglerenden ook het alfa-aanbod met enkele aanpassingen voor lezen en schrijven.

Het verschil tussen deze doelgroepen merk je niet altijd bij de inschrijving. Soms wordt pas na enkele weken duidelijk tot welke groep iemand behoort. Dan nog kan iemand in het begin zeer vlug vooruit gaan, op een bepaald moment zijn limiet bereiken en dan zeer traag evolueren of zelfs stagneren. Het blijft dus steeds een zoektocht om een cursist het best passende aanbod te geven.

Aanbod Open School Antwerpen

Elk van onze doelgroepen krijgt een gepast aanbod, rekening houdend met het opleidingsprofiel van het Ministerie van Onderwijs waarbinnen we werken. Bij Alfa-NT2 zijn er zestien modules. De modularisering op ANT2 is een feit sinds 2005. Wij voeren dit trapsgewijs in en bieden inmiddels veertien modules (van nul tot dertien) aan. Binnen die zestien modules zijn er twee technische modules, zeven mondelinge modules, zes functionele modules en ten slotte twee synthesemodules waar alle deelvaardigheden aan bod kunnen komen. Elke module bestaat uit 60 uur (zie kader).

Alfabetiseringsonderwijs: wat en hoe

Er is al veel gediscussieerd over de (on)wenselijkheid van het alfabetiseren in het Nederlands als tweede taal. Het is evident dat het leren lezen en schrijven het makkelijkst en snelst gaat in een taal die je goed beheerst. Alfabetisering in de moedertaal zou dus de meest aangewezen weg zijn. Dit is echter niet de oplossing voor cursisten die in Vlaanderen leven. Zij willen leren lezen en schrijven in de taal die ze in hun omgeving horen, die de kinderen op school leren en waarin ze thuis post krijgen. Vandaar dat we alfabetiseren in het Nederlands. Er zijn andere organisaties die het alfabetiseren in de moedertaal op zich nemen. Uit onderzoek blijkt dat het alfabetiseren in het Nederlands met een gelijktijdige vertaling betere resultaten oplevert. Dit vraagt echter een enorme organisatie en in een groep heb je dan meerdere tolken nodig. Homogene groepen samenstellen zal bij die keuze een hele opdracht zijn. Wij gaan ervan uit dat onze analfabete cursisten in het gewone analfabetenaanbod eerst het Nederlands moeten leren begrijpen voor ze kunnen starten met het leren lezen en schrijven in deze taal. Vanuit dit standpunt willen we het einddoel, ‘het functioneel beheersen van het lezen en schrijven om te kunnen functioneren in de Vlaamse samenleving’, bereiken. Functioneel lezen en schrijven is bijvoorbeeld een formulier invullen. Buiten het functionele vinden we het echter ook belangrijk dat onze cursisten leesplezier, plezier in het lezen van allerlei schriftelijke materialen, ontdekken.

Opbouw in modules

De eerste modules zijn er op gericht dat cursisten een basiswoordenschat verwerven en aan de voorwaarden voldoen die noodzakelijk zijn voor het lezen en schrijven: auditieve analyse en synthese, auditieve en visuele discriminatie, visueel en auditief geheugen, motoriek, schoolse vaardigheden en studievaardigheden. In de volgende modules komt het aanvankelijk lezen en schrijven

Kader: *Opbouw van modules voor Richtgraad 1.1 en 1.2 (grijs); Alfa 2, 3, 4, 10, 11 en 15 zijn mondelinge modules*

aan bod. Hierbij is aandacht voor het technische, gebaseerd op de mondelinge kennis en voor het functionele gecombineerd met het mondelinge, waarbij er rekening wordt gehouden met de technische kennis. Woorden worden pas gelezen als men de betekenis en de uitspraak ervan kent. Daarom is een constante woordenschatuitbreiding zeer belangrijk. Dit gebeurt via functioneel taalgebruik. Vanaf module zes, de eerste functionele module, wordt het aanvankelijk lezen en schrijven verder uitgediept. In module vijf, de eerste technische module, streven we naar kennis van de meest courante klanken en het lezen van eenlettergrepige woorden op woord-, zins- en later tekstniveau. Hier wordt ook al tekstmateriaal aangeboden, maar de cursisten hoeven nog niet zelfstandig teksten te kunnen lezen. Pas vanaf module twaalf, wanneer cursisten meer en meer zelfstandig woorden kunnen analyseren en synthetiseren, komt er meer aandacht voor het lezen van teksten. De inhoud blijft een doel. Vanaf module twaalf wordt de begeleiding bij het lezen verminderd en wordt meer en meer verwacht dat de cursisten zelf de inhoud leren begrijpen. In module twaalf en vijftien werken we aan zelfstandig en sneller lezen, en aan leesplezier. Het eindniveau na 120 uur technisch alfabetiseringsonderwijs is echter veel te laag om cursisten echt zelfstandig aan de slag te laten gaan. De meeste cursisten dubbelen dan ook elke technische module, ondanks de lage normen gesteld aan de doelstellingen van het opleidingsprofiel.

Lezen en schrijven staan niet los van tweedetaalverwerving, ze zijn onherroepelijk met elkaar verbonden. Dit betekent dat cursisten zowel een mondeling als een schriftelijk aanbod krijgen. Het mondelinge en schriftelijke deel worden apart aangeboden. Zo kunnen cursisten voor elk van de vaardigheden op het juiste niveau geplaatst worden. Dit heeft ook als voordeel dat het mondelinge aanbod puur mondeling is en geen struikelblokken kan hebben op schriftelijk gebied. We hebben dit ook praktisch haalbaar gemaakt door alle ANT2-groepen in één gebouw te organiseren. In het begin van de week krijgen de cursisten een mondeling aanbod, op hun niveau, donderdag en vrijdag worden de schriftelijke modules georganiseerd.

Alfabetiseringsonderwijs: hoe

Alfabetiseren is niet alleen een kwestie van leren lezen en schrijven. Bij het merendeel van onze doelgroep gaat het ook om het verwerven van een ‘lerende houding’. Veel alfacursisten hebben geen enkele scholing genoten en missen daardoor een aantal

vaardigheden die op school gestimuleerd worden. Bij schooltaal wordt veel meer dan in het dagelijkse leven een beroep gedaan op correctheid en abstractie. De concrete situatie biedt dan geen hulp om het verhaal te begrijpen. Juist het vermogen om te abstraheren ontbreekt vaak bij onze cursisten, alsook het reflecteren en reageren op en evalueren van het handelen. Een belangrijk uitgangspunt is dan ook dat je alleen kunt leren als je zelf nadenkt. Daarbij worden twee aspecten aangehaald: de training van schoolse vaardigheden, waaronder ook het leren omgaan met verschillende werkvormen, en het ontwikkelen van taalbewustzijn. Vanaf het begin werken we aan die vaardigheden.

Twee methodes

Wij hebben ons in het verleden gebaseerd op twee grote methodes: *7/43* en *Alfa-leerlijn*. Een aantal jaren geleden waren wij overgestapt van *7/43* naar *Alfa-leerlijn*. Het basisverschil tussen beide zit in het decoderen. *7/43* maakt gebruik van een indirecte methode van woordherkenning (namelijk decoderen of verklanken). De cursisten krijgen de klanken aangeboden vanuit een grafische input en moeten deze grafemen tot een klankgeheel maken. Dan pas krijgt die grafische voorstelling een betekenis. De *Alfa-leerlijn* daarentegen maakt gebruik van directe woordherkenning, omdat er vanuit de mondelinge taalverwerving een grafische input gegeven wordt en de cursisten kunnen daaraan direct een betekenis geven.

7/43 probeert de cursisten zo snel mogelijk alle letters aan te leren en veronderstelt dat de cursisten dan ook zelfstandig kunnen lezen. De realiteit is echter niet zo. Veel cursisten stagneren in het analytische aspect van het lezen. Zij komen er niet toe om de grafemen tot betekenisvolle klankgehelen te synthetiseren. Ik wil dit probleem echter niet generaliseren; er zijn ook cursisten die wel met deze methode hebben leren

lezen. Vanuit de problemen met klankletterkoppeling is de *Alfa-leerlijn* echter ontstaan. Deze vertrekt juist vanuit het tegenovergestelde door van het globaal lezen uit te gaan. De cursisten leren de globaalwoorden lezen en vanuit de kennis die ze daarmee verwerven, leren ze de afzonderlijke letters. De realiteit is echter ook niet zo overtuigend op dit punt. Voor een aantal cursisten is een globaalmethode te veel informatie tegelijkertijd. Hiermee bedoel ik dat ze er niet in slagen woordbeelden te automatiseren en door het feit dat er niet zo frequent klanken/letters apart aangeboden worden, krijg je als docent de indruk dat ze weinig tot niets leren. Ook is de vraag of cursisten later zelfstandig langere woorden kunnen analyseren, want die vaardigheid wordt niet aangeleerd. Een aspect waar wel rekening mee wordt gehouden in de *Alfa-leerlijn* is het leesplezier. Via het fotolezen wordt hiermee begonnen.

Gemaakte keuzes

Binnen het centrum hebben we ons hoofd al eens gebogen over deze methodes en een aantal keuzes gemaakt. Functioneel en technisch lezen en schrijven hebben beiden een plaats nodig in ons onderwijs. Het functioneel lezen willen we aanbieden via een globale methode, het technisch lezen via een structuurmethode. De technische vaardigheid bieden we aan via basiswoorden en vaste oefentypes. Deze worden per niveau bepaald en variëren in moeilijkheidsgraad. We vertrekken vanuit een bepaald woord en van daaruit analyseren we letters. Basiswoorden hoeven niet functioneel te zijn. We kiezen voor een kort woord dat visueel ondersteund kan worden en in een context vervat zit. Het nadeel van deze woorden is dat je die niet vaak geschreven ziet staan, maar de betekenis is zeer duidelijk. Dat maakt de basiswoorden door de niveaus heen bruikbaar als referentiepunt. Functioneel lezen leren we aan via de globaalmethode. Hoewel globaal lezen heel wat geheugenwerk vraagt van cursisten, leren ze uiteindelijk toch naar het geheel te kijken en als ze het woordbeeld niet geautomatiseerd hebben, moeten ze analyseren. Zo komen ze toch tot het analyseren van niet-geautomatiseerde woorden, maar vertrekken ze vanuit het geheel en niet vanuit de deeltjes. De functionele basiswoorden worden aangebracht via het globaal lezen, zoals in het volgende voorbeeld: ‘De man gaat naar de uitgang.’ Uitgang is het enige woord dat ze globaal moeten herkennen.

Als het betrekking heeft op hun eigen leven, vinden cursisten het vaak leuk om al een kort tekstje te kunnen lezen. Op die manier leren ze ook woorden en zinsstructuren kennen. Cursisten hoeven aan het einde van module vijf een tekst nog niet begrijpend te kunnen lezen, maar wel op woordniveau en korte zinnen. We moeten de lat voor de cursisten niet te hoog leggen en zestig uur om te alfabetiseren is heel weinig. Door de beperkte tijd geven we ook minder aandacht aan schrijven. We willen schrijven gebruiken als ondersteuning van het leesproces, maar wat is de beste manier om het ondersteunend te gebruiken? Cursisten een kwartier laten schrijven vinden ze miischien wel leuk, maar het heeft geen direct functioneel doel. Schrijven wordt beperkt aangeboden als doel op zich, behalve in de functionele modules waar ook steeds schrijfdoelen benoemd zijn. De voorwaarden om iets zelfstandig te kunnen schrijven liggen op het auditieve vlak. Je moet in klanken kunnen verdelen wat je

hoort of zegt. Daarna pas komt de automatisering. Aan deze auditieve voorwaarden wordt wel veel gewerkt. Bovenstaande geldt met name voor de technische modules vijf en twaalf.

Mondeling en functioneel aanbod

Ook hier ligt het einddoel vast, namelijk het bereiken van een minimale redzaamheid. De mondelinge modules zijn taakgericht. We geven de cursisten eerst de tijd om de taal te horen door middel van veel receptie en imitatie. We gebruiken veel TPR en een eenvoudige grammaticale methode om zinstructuren aan te bieden (Ik zit op een stoel), die visueel ondersteund worden. We merken dat er in de functionele modules erg veel tijd kruipt in het verwerven van 'ondersteunende elementen'. De klok, de kalender, cijfers en motoriek worden als ondersteunend beschreven, maar zijn eigenlijk een doel op zich. Het aanbieden en verwerken van deze zaken vraagt erg veel tijd en heeft gevolgen voor het mondelinge aanbod en het werken aan de doelstellingen. Vandaar dat we in het huidige traject mondelinge en functionele modules afwisselen. We zijn op dit moment redelijk tevreden over onze werkwijze, maar uiteraard blijven we schaven aan ons aanbod.

Literatuur

Leenders. E. & K van der Zouw (red.) (1997). *Alfa. Leren lezen en schrijven in het Nederlands als tweede taal*. Niveau 1. Amsterdam: Malmberg.

Tholen, B. (red.) (1989). *7/43. Thema's en basiswoorden*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.

Van over de grens

De ladder op en af
Training van alfadocenten in Minnesota
Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

Op de *LESLLA*-conferentie in Antwerpen presenteerden Patsy Vinogradov en Astrid Liden hoe zij in Minnesota docenten trainen om aan analfabete en laagopgeleide tweedetaalleerders les te geven. Jeanne Kurvers doet een kort verslag en zoomt in op een paar elementen die ook voor docenten in Nederland en Vlaanderen interessant kunnen zijn.

Introductie

Een van de activiteiten op de *LESLLA*-conferentie in oktober 2008 in Antwerpen was een workshop van Vinogradov en Liden. Daarin presenteerden zij in beknopte vorm hoe ze docenten van analfabete en laagopgeleide T2-leerders in twee intensieve dagdelen trainen om vakbekwamer voor de klas te staan. In deze bijdrage schets ik eerst de achtergrond van de situatie in Minnesota en de workshopleiders, dan geef ik een overzicht van wat daar in de docententraining zoal aan de orde komt, om vervolgens in te zoomen op een paar elementen uit hun training die ook in Nederlandse en Vlaamse context relevant zijn.

Waar en Wie?

Patsy Vinogradov en Astrid Liden werken beiden in Minnesota, dat relatief het grootste aantal vluchtelingen kent van de hele Verenigde Staten, waaronder veel Somaliërs en Hmong-vluchtelingen.[1] Dat zijn meteen ook de twee groepen met een relatief hoog percentage analfabeten en zeer laag opgeleiden. In Minnesota hebben deze vluchtelingen recht op alfabetiseringsonderwijs en tweedetaalonderwijs dat dan ook in bijna elk community center (buurthuis) wordt aangeboden. Een klas met volwassen T2-leerders valt wel enigszins te vergelijken met de klassen in Nederland.

Het aantal cursisten en hun herkomst varieert, er worden zowel intensieve (20 uur per week) als niet-intensieve cursussen (4 uur per week) gegeven en de niveaus verschillen sterk in een groep. Anders dan in Nederland wordt het onderwijs doorgaans gegeven door vrijwilligers. Die vrijwilligers hebben vaak wel een of andere onderwijsbevoegdheid, maar ze hebben vaak geen ervaring met volwassenenendenvijs of alfabetisering en ook nog geen enkele training gevolgd. Patsy Vinogradov en Astrid Liden werken respectievelijk aan de Hamline Universiteit en de afdeling onderwijs in Minnesota, maar beiden hebben ook een achtergrond als docent in het T2-onderwijs aan laagopgeleide volwassenen.

De workshop deel 1: cruciale kennis

De centrale vraag bij een training voor docenten van *LESLLA*-cursisten (vanaf nu de afkorting voor analfabete en laagopgeleide tweedetaalleerders) is: wat moeten zij weten en kunnen om adequaat en professioneel aan deze groepen les te kunnen geven?

Wat kennis betreft gingen Vinogradov en Liden op de volgende aspecten in:

- Weten wat het is om vluchteling te zijn en inzicht hebben in hun ervaringen.
- Weten wat de verschillende alfabetiseringsniveaus behelzen.
- De overeenkomsten en verschillen weten tussen kinderen die in hun moedertaal leren lezen en schrijven en volwassenen die dat in een tweede taal leren.
- De belangrijkste principes kennen van tweedetaalverwerving, zoals het affectief filter en begrijpelijke input, beide factoren die het leren van een tweede taal beïnvloeden. De term affectief filter (term van Krashens benadering) slaat hierbij op het feit dat het bijvoorbeeld moeilijk is voor mensen om een tweede taal goed te leren als ze erg bang zijn fouten te maken. Een cursist moet zich veilig voelen in een groep bijvoorbeeld.
- Weet hebben van het belangrijkste onderzoek dat gedaan is naar deze groepen.
- Inzicht hebben in de componenten van leesvaardigheid (fonemisch bewustzijn, fonologisch structureren van woorden, woordenschat, vloeiendheid en begrip). Fonemisch bewustzijn betekent dat cursisten moeten leren (niet-lezers weten dat niet) dat gesproken woorden opgebouwd zijn uit klanken (fonemen). De term fonologisch structureren (*phonics* in het Engels) slaat op het werken met die foneemstructuren: woorden in afzonderlijke klanken uiteen leggen en klanken aaneenrijgen tot woorden.
- De belangrijkste benaderingen

binnen het alfabetiseringsonderwijs kennen.
- Weet hebben van de mogelijke rol van leesvaardigheid in de moedertaal als motor voor de ontwikkeling van leesvaardigheid in een tweede taal.

Daarnaast wezen zij er in dit deel van hun workshop nog op dat het van algemeen onderwijskundig belang is dat een docent zich kan verplaatsen in de ervaringen van een beginnende lezer die al tijden een heel ander soort kennis over taal en schrift heeft dan de docenten die al heel lang kunnen lezen (zie ook Kurvers, 2002). Verder wezen zij op het belang van een gebalanceerde aanpak in de lessen, dat wil zeggen aandacht voor zowel gesproken als geschreven taal en voor zowel technische als functionele vaardigheden.

De workshop deel 2: cruciale vaardigheden

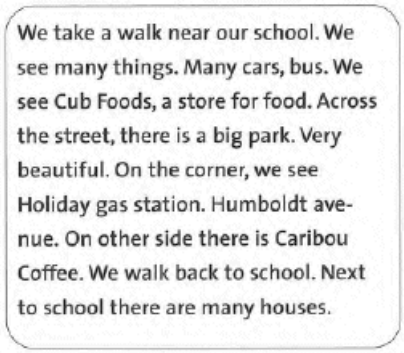
Op een praktische en inzichtelijke manier werkten Vinogradov en Liden vervolgens de belangrijkste vaardigheden uit die docenten nodig hebben. Dat deden ze in hun workshop aan de hand van heel korte adviezen, die ze illustreerden aan de hand van concrete voorbeelden en oefeningen voor de groep. Bij de start van een cursus is het belangrijk dat docenten goed in staat zijn een assessment te maken van de lees- en schrijfvaardigheid van de cursisten in zowel hun eerste taal als de tweede taal en van hun mondelinge taalvaardigheid in de tweede taal. Daarnaast moet een docent zo goed mogelijk na proberen te gaan wat de concrete behoeften en wensen van een cursist zijn. De meeste tijd besteedden zij vervolgens aan de cursussen voor en het werken in de klas met deze groepen. De belangrijkste punten die zij noemden waren:
- Verlaag de affectieve filter, dat wil zeggen creëer een veilige en productieve omgeving.

- Werk hard aan woordenschat en mondelinge vaardigheden.
- Leer de cursisten de basale voorwaarden om te kunnen schrijven (pen vasthouden, richting, etc.).
- Contextualiseer de alfabetiseringsinstructie met thema's uit het echte leven van de cursisten.
- Ontwerp je lessen zo dat cursisten van verschillende niveaus zinvol bezig zijn.
- Zorg er voor dat alle componenten van het lezen aan bod komen (dus bijvoorbeeld niet alleen het leren van letterklankcombinaties, maar ook het begrip van teksten. Of omgekeerd, niet alleen werken met authentieke teksten, maar ook aandacht besteden aan technische basisvaardigheden).

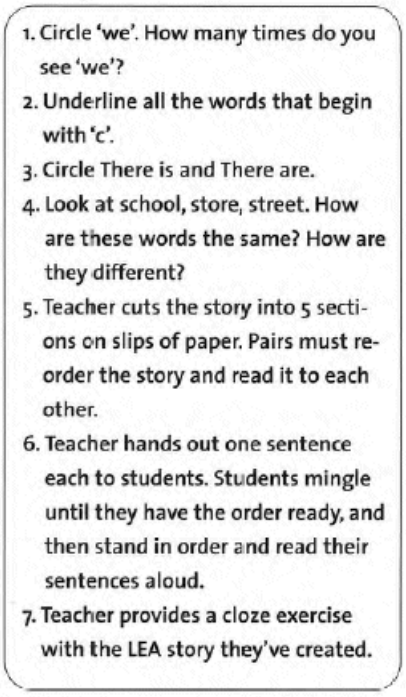
- Zorg dat zowel top-down- als bottomupaspecten aan bod komen.
- Besteed aandacht aan het aanleren van leesstrategieën (wat kun je doen als je niet weet wat er staat) en studievaardigheden.
- Gebruik voor instructies regelmatig authentieke teksten, maar pas die aan het niveau van de cursisten aan als ze er zelf mee moeten werken.
- Waardeer en gebruik de teksten en verhalen die uit de cursisten zelf komen.

Het ommetje in de buurt

Vinogradov en Liden demonstreerden vervolgens de uitgangspunten voor effectief handelen aan de hand van een compleet uitgewerkte wandeling in de buurt. Zij maakten met een groep cursisten een wandeling door de buurt van het community center en legden alles vast wat ze onderweg tegen waren gekomen: de supermarkt, de kiosk, de marktkraam, de stoplichten, het billboard, het park, het tankstation, de snackbar, het postkantoor en de school. Daarbij fotografeerden ze alle geschreven taal die ze tegen kwamen: het straatnaambord, de wegwijzer, reclame, de prijskaart, aankondigingen, bustijden etc. De cursisten vertelden over hun ervaringen op die flinke wandeling en deze cursistenverhalen vormden het basismateriaal voor de ontwikkeling van een reeks lessen voor cursisten van verschillend niveau. De docenten stellen doelen voor zowel mondelinge als schriftelijke vaardigheden. Dat kan bijvoorbeeld zijn het eigen adres kunnen schrijven, relevante verkeersborden kunnen lezen, de woorden *car* en *bus* leren decoderen, iets kunnen vertellen over de eigen buurt, de woorden leren die te maken hebben met de buurt, een negatieve zin kunnen formuleren of de derde persoons ‘s’ kunnen herkennen in een zin. Het verhaal van de cursisten werd genoteerd, geprint en gekopieerd, om daar vervolgens verschillende oefeningen mee uit te werken om de verschillende doelen te kunnen realiseren. In figuur 1 en 2 staan voorbeelden van dergelijke teksten en een aantal oefeningen die ze daarbij gaven.[2]


We take a walk near our school. We see many things. Many cars, bus. We see Cub Foods, a store for food. Across the street, there is a big park. Very beautiful. On the corner, we see Holiday gas station. Humboldt avenue. On other side there is Caribou Coffee. We walk back to school. Next to school there are many houses.

Figuur 1: *Verhaal van cursisten na de wandeling (Vinogradov & Liden, 2008)*


1. Circle 'we'. How many times do you see 'we'?
2. Underline all the words that begin with 'c'.
3. Circle There is and There are.
4. Look at school, store, street. How are these words the same? How are they different?
5. Teacher cuts the story into 5 sections on slips of paper. Pairs must reorder the story and read it to each other.
6. Teacher hands out one sentence each to students. Students mingle until they have the order ready, and then stand in order and read their sentences aloud.
7. Teacher provides a cloze exercise with the LEA story they've created.

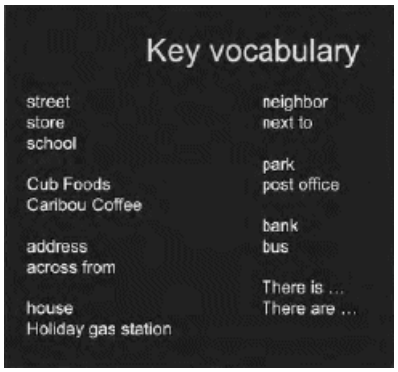
Figuur 2: *Oefeningen bij tekst figuur 1 (Vinogradov & Liden, 2008)*

De eerste oefeningen zijn vooral gericht op beginners in het lezen en schrijven, de oefeningen 5 tot 7 op de wat meer gevorderden. Steeds opnieuw werden vervolgens ingrediënten uit de tekst en ervaringen van de wandeling gebruikt voor schriftelijke en mondelinge oefeningen. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan visuele discriminatie (food-foot), dingen die je leuk vindt en niet leuk vindt (I like: my house, nice shoes. I don't like: dark streets, big dogs), bouw-een-zin-oefeningen (naam-actie-ding, bijvoorbeeld: Patsy drinkt koffie), gelijke klanken zoeken (school, street, sky), drie manieren om nee te zeggen in het Engels etc.

De ladder op en af

Veel van de punten die aan de orde kwamen in de workshop zullen veel ANT2-docenten die al enige scholing hebben gehad, redelijk vertrouwd in de oren klinken. Het is wel interessant een aantal punten weer eens even op een rijtje te zien. Interessant in de presentatie van Vinogradov en Liden was met name ook de geïntegreerde aandacht die ze vroegen voor technische en functionele vaardigheden, of voor zowel top-down-als bottom-uponderdelen. Dit is vergelijkbaar met wat ook het raamwerk Alfabetisering NT2 voorstaat (Stockmann & Dalderop, 2006), namelijk het van meet af aan aandacht schenken aan zowel de basale technische vaardigheden als de functionele vaardigheden gericht op de contexten waarin mensen moeten functioneren. Docenten weten ook dat beide belangrijk zijn, maar niet altijd hoe ze die met elkaar in verband kunnen brengen. Soms kan het dan gebeuren dat besloten wordt eerst maar het gehele onderdeel technisch lezen en schrijven te behandelen, om daarna pas over te stappen op de wereld van de authentieke teksten. Of om eerst een uur alleen puur technische oefeningen te doen, om daarna nog een half uurtje

met teksten uit de leefwereld van de cursisten te werken. Vinogradov en Liden lieten een aantal leuke voorbeelden zien van hoe het ook kon en hadden daar een bijzonder aardige term voor: ‘de ladder op en af’. Dat is mij uit het hart gegrepen, zowel dat *op* als dat *af*. De ladder op betekent af en toe de overstap maken van bottom-upactiviteiten naar de grote wereld. Bijvoorbeeld dat cursisten oefenen met de letters en klanken van bus en car, om daarna ineens een paar foto's van de buitenwereld te bekijken met *car park* en *bus*



stop en een krantenbericht over vervoer waarin die woorden verschijnen (deze voorbeelden zijn van mij). De ladder af betekent top-down beginnen, bijvoorbeeld met een authentieke tekst en daar gezamenlijk de belangrijkste informatie uit destilleren, om vervolgens op basis van diezelfde tekst heel basale oefeningen te maken (zoals in het voorbeeld hierboven waarin alle woorden met een c omcirkeld moesten worden).

Dat op- en afgaan van de ladder heeft dus zowel betrekking op de activiteiten van de cursisten in de groep als op de instructieve activiteiten die de docent bedenkt. Een leuke uitdaging misschien voor een team om op basis van een soortgelijk uitstapje een aantal lessen te ontwikkelen voor de ANT2-cursisten.

Literatuur

Kurvers, J. (2002). *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.

Stockmann, W. & K. Dalderop (2006). *Raamwerk Alfabetisering NT2*. Arnhem: Cito.

Vinogradov, P. & A. Liden (2008). *Principled Training for LESLLA Instructors*. Presentatie *LESLLA* Conferentie Antwerpen, 24 oktober 2008.

Eindnoten:

1 De Hmong zijn vooral afkomstig uit Laos, waar ze al heel lang vervolgd en gediscrimineerd worden, en uit vluchtelingenkampen in Thailand.

2 De voorbeelden komen uit de powerpoint-presentatie die Vinogradov en Liden in Antwerpen lieten zien op 24 oktober 2008 en die te vinden is op http://www.leslla.org/workshops/presentations.htm.

Signalementen

FC-Sprint²

FC-Sprint² is een nieuw concept dat ervan uitgaat dat cursisten beter en sneller leren als docenten hoge verwachtingen van hen hebben, het initiatief bij cursisten laten liggen, hen voorzien van voldoende bronnen en onderlinge steun tussen cursisten stimuleren. De cursisten zijn zelf verantwoordelijk voor het leerproces. Een docent spreekt af wanneer ze iets moeten kennen of presenteren. Het idee hierachter is dat het geloof van de docent dat een cursist het kan, *maakt* dat die cursist het ook kan.

Deutekom, J. (2008). *FC-Sprint² grenzeloos leren*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Nuttige websites

Taaloefeningen

www.taalklas.nl (eerst registreren).
www.etv.nl taalprogramma's: afleveringen bekijken.
www.etv.nl/ETV/nieuws-al-20080110-monitor.htm
www.nt2.taalmenu.nl gericht op inburgeringsexamen, oefeningen voor spreken, luisteren, lezen, schrijven, kennis van Nederland.
www.naarnederland.nl hier kun je drie oefentoetsen voor TGN-toets kopen.
www.taalmaatjes.nl via deze site kunnen allochtonen contact zoeken met autochtonen.
www.inburgeren.eigenstart.nl filmpjes en internetoefeningen die horen bij de CP's.
www.abcd.eigenstart.nl hier staan voor alfa's allerlei handige oefensites op.
www.alfataal.nl
www.taalplek.nl
www.hetbegintmettaal.nl
www.netnieuws.nl
www.leesenschrijf.nl voor autochtone Nederlanders.
www.mijnabc.nl

Klok kijken

www.dadsproject.com
www.steffie.nl

Informatie over Nederland

www.nt2taalmenu.nl
www.steffie.nl treinkaartje kopen, bankrekening openen, oefenen met internet en e-mail, etc.

www.nederlandsalstweedetaal.nl quiz over Nederland.

Werk

http://www.beroepenbeeldbank.kennisnet.nl/index.jsp informatie over stages, beroepen, beroepentests, films over beroepen.
www.werk.nl

Rekenen

www.rekenen.eigenstart.nl
www.rekenweb.nl
www.allestelt.nl

[Nummer 2]

Werk in uitvoering

Tevreden, maar 's avonds ‘pompaf’!
Beroepsopleiding voor analfabete anderstaligen
Bert Aerts/Karel de Grote-hogeschool, Antwerpen

In Antwerpen loopt momenteel in het verlengde van het succesvolle Equalproject ‘Analfabeten ingeburgerd aan het werk’ (zie Alfanieuws 2007, 3) een nieuw project voor analfabete anderstaligen. Bert Aerts, medewerker in het Equalproject en co-auteur van de methodiekbeschrijving hierbij,coacht nu de instructeurs. Hij stelt ook het nieuwe project voor.

Voor wie?

Goed nieuws voor analfabete, zeer laagtaalvaardige mensen uit de Antwerpse regio die graag hun plaatsje op de arbeidsmarkt willen veroveren. Tot voor kort verwees VDAB, de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding, deze doelgroep meestal door naar het Centrum Basiseducatie (‘Open School’ in de volksmond), de inrichters van alfabetiseringscursussen en Nederlandse taallessen voor laaggeschoolden: ‘Eerst Nederlands leren en daarna een beroepsopleiding.’ Vanuit het perspectief van VDAB een begrijpelijke keuze, maar voor de analfabete cursist die aan het werk wil een ware calvarietocht.

De alfabetiseringstrajecten bij Open School worden namelijk niet in de context van werk, laat staan in de context

van een specifiek vak aangeboden, ze zijn weinig intensief (gemiddeld drie halve dagen per week), en ze duren voornamelijk erg lang.

Om richtgraad 1.1 te behalen, het minimale instapniveau dat VDAB voor de meeste van zijn beroepsopleidingen vooropstelt, zit een analfabete cursist al snel 600 uur bij Open School op de banken. Dat staat gelijk aan twee jaar!

Instapeisen

Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat een aantal cursisten, mensen die alles in zich hebben om perfecte schoonmakers, keukenmedewerkers of tuiniers te worden, gedemotiveerd afhaken, nog voor ze met een vakopleiding begonnen zijn. Met het project 'Traject naar werk voor analfabete anderstaligen' behoort dat scenario voorgoed tot het verleden. Met dit project voorziet VDAB immers voor het eerst in een structureel aanbod specifiek gericht op de doelgroep van analfabete, zeer laagtaalvaardige anderstaligen. De instapeisen zijn navenant. Deelnemers hoeven geen letter te kunnen lezen en schrijven, zelfs niet in hun eigen taal. En ze hoeven amper Nederlands te begrijpen. Het mondelinge instroomniveau werd bepaald op de eindtermen van module 01 van het alfabetiseringsaanbod NT2 bij Open School. Dat komt overeen met 120 uur (of ongeveer 3 maanden) les daar. VDAB wil met dit project nog voor het einde van 2009 120 mensen bereiken en zo veel mogelijk van hen activeren, bij voorkeur in het NEC (Normaal Economisch Circuit).

Laat ons, voor we het woord geven aan iemand van het opleidend personeel, de blik even richten op het traject dat VDAB voor deze doelgroep uitgestippeld heeft. De codewoorden daarbij zijn *intensief* en *geïntegreerd*.

Een voortraject Nederlands

Eerst volgen de deelnemers bij Open School, dat als partner bij het project betrokken is, vijf maanden lang een intensief voortraject Nederlands. Voor de technici: op het programma staan de mondelinge modules 02 en 03, de technische schrijfmodule 05 en de functionele schrijfmodule 06 gedurende vier voormiddagen per week. De doelen situeren zich zo veel mogelijk in de context *werk*. Als de cursisten bijvoorbeeld hun naam en adres leren kopiëren op een document, gebruiken ze daar een sollicitatieformulier voor.

Loopbaanoriëntatie

Na dit voortraject stromen de deelnemers door naar 'loopbaanoriëntatie kiezen', dat VDAB op maat van de analfabete doelgroep ontwikkelde. Een week lang wegen de deelnemers de eigen verwachtingen en wensen ten aanzien van een tewerkstelling af aan de realiteit van de Vlaamse arbeidsmarkt. Ze richten de blik naar binnen: 'Welk werk wil ik graag doen? Wat zijn mijn troeven? Met welke beperkingen moet ik rekening houden?' en naar buiten: 'Wat moet ik kunnen om als keukenmedewerker in een grootkeuken mee te draaien? Wat houdt een job als metserdiender in?' Vaak immers strookt het beeld dat de deelnemers gevormd hebben van de eigen mogelijkheden en beperkingen niet met de werkelijkheid. Hetzelfde geldt voor hun perceptie van wat het betekent om te werken in Vlaanderen. De deelnemers stellen dit beeld bij en kiezen uiteindelijk voor een opleiding met finaliteit in een van de sectoren Bouw, Groen, Horeca of Schoonmaak.

Beroepsoriëntatie

Voorafgaand aan de eigenlijke beroepsopleiding staat er nog een oriënterende week op het programma, maar dit keer in de schoot van de sector waar men voor gekozen heeft. Een cursist die bijvoorbeeld kiest voor de opleiding Bouw draait al eens een dagje mee en krijgt onder andere informatie over het huishoudelijk reglement in het opleidingscentrum en over zijn mogelijke beroepsuitwegen. Die week fungeert tevens als laatste uitstapmoment voor de cursist.

De eigenlijke beroepsopleiding

En dan is het zo ver! Dan kan het echte werk beginnen: de beroepsopleiding. Vier voltijdse maanden lang krijgen de cursisten een geïntegreerd programma voorgeschoteld van vaklessen, werkplekleren, NODO (Nederlands op de Opleidingsvloer), vakspecifiek Nederlands, algemeen Nederlands, alfabetiseringslessen, trajectbegeleiding, sollicitatietraining en stage. VDAB zelf verzorgt de beroepsopleidingen PST (Professionele Schoonmaaktechnieken) en keukenmedewerker in de Horeca. De opleidingen Bouw en Groen worden uitbesteed aan Levanto vzw (vereniging zonder winstoogmerk). Na de beroepsopleiding komt dan de tewerkstellingsmotor van VDAB op gang. De cursisten kunnen gedurende zes maanden rekenen op arbeidsbemiddeling (ondersteuning in hun zoektocht naar werk) en jobcoaching (ondersteuning op de werkvloer tijdens de eerste weken van hun tewerkstelling).

Ondersteuning van de lesgevers

Voor de lesgevers in dit project - de taaldocenten en vakinstructeurs van VDAB, maar ook die van de partner-organisaties Levanto vzw en Werkvorm vzw, is de opdracht hoegenaamd niet evident. Normaliter werken zij met cursisten die, al zijn ze niet perfect Nederlandstalig, wel een behoorlijk gesprek kunnen voeren of toch tenminste instructies begrijpen. Maar deze doelgroep kwam tot voor kort zelfs hun lessen niet in! De lesgevers moeten hun lat dan ook een heel stuk lager leggen. Hun woorden dringen eensklaps niet meer door, hun cursussen moeten grondig herwerkt worden, hun beproefde manier van werken is er plots geen meer. Gelukkig voorziet het project voor hen in een uitgebreid pakket deskundigheidsbevordering. Er worden hen vier vormingsdagen rond werken met analfabete zeer laagtaalvaardige cursisten aangeboden en ze kunnen zich beroepen op gemiddeld drie individuele coachingssessies per lesgever. Meestal gaat dat om observaties, gevolgd door een nabespreking met feedback en verbetervoorstellen.

Reactie van een vakinstructeur

Hoe ervaren die lesgevers hun ‘nieuwe’ doelgroep? Vinden ze het aangenaam werken met hen? En hoe schatten zij hun kansen op de arbeidsmarkt in? Laat ons het oor even te luisteren leggen bij Marina Jouck. Zij is vakinstructrice PST bij VDAB en heeft sinds november 2008 tien deelnemers van het project ‘Traject naar werk voor analfabete anderstaligen’ onder haar hoede. Ze leert hen moppen, stofwissen, sanitair reinigen en meer van dat alles.

Dag Marina, hoe staat het met de deelnemers?

‘Goed, het zijn spannende tijden. Hun opleiding hier bij VDAB zit in de laatste week. Vijftien weken lang, sinds 26 november 2008, zijn ze hier bijna dagelijks geweest, maar vanaf 18 maart is dat verleden tijd. Dan vertrekken ze voor twee weken op stage: hun allereerste confrontatie met een echte werkvloer. En de allereerste keer dat ze zich helemaal alleen uit de slag moeten trekken, op een onbekende plaats, tussen onbekende mensen, in een taal die ze amper spreken. Je kan je voorstellen dat ze zenuwachtig zijn! Ze vertellen mij dat ze liever voor altijd hier in het centrum zouden willen blijven.’ (Lacht)

Voor een goed begrip, zou je even willen schetsen hoe een doorsnee week hier in het opleidingscentrum eruitzag?

‘Het was geen lachertje voor de deelnemers. De volledige woensdag, donderdagvoormiddag en de volledige vrijdag volgden ze vaklessen Professionele Schoonmaaktechnieken bij mij en mijn collega-instructrice Yvonne. Dat was de hoofdbrok van hun programma, twintig uur per week in totaal. Tijdens deze vaklessen kregen wij gemiddeld een à twee halve dagen per week hulp van een taaldocente. Zij kwam mee naar de opleidingsvloer en bood talige ondersteuning. NODO noemen we dat bij VDAB, Nederlands op de Opleidingsvloer. Daarnaast volgden de cursisten ook vier uur per week gewone lessen vaktechnisch Nederlands. Niet op de opleidingsvloer maar in een klaslokaal dus. Parallel met ons aanbod liepen

ondertussen de lessen algemeen Nederlands en de alfabetiseringslessen bij Open School - drie halve dagen per week - gewoon door.'

Een goed gevulde week, zeg dat wel. Volgden de cursisten tijdens jouw vaklessen het reguliere programma? Of heb je de doelen en inhouden een beetje aangepast?

'We hebben ons aanbod heel bewust beperkt gehouden tot de absolute basis: sanitair, interieur, stofwissen, moppen, ramen reinigen en een aantal machines hanteren. Alles, met andere woorden, waar je niet buiten kunt als je in de gewone professionele schoonmaak aan de bak wilt komen. Een aantal gespecialiseerde technieken die aan onze reguliere cursisten wel aangeboden worden - tapijtreiniging of het strippen en filmen van vloeren bijvoorbeeld kwamen niet aan bod. Alle theoretische kadering hebben we ook achterwege gelaten. Deze doelgroep kan daar geen weg mee, dat is allemaal veel te abstract en ver van hun bed. Strikt genomen heb je dat zelfs niet echt nodig op de werkvloer. Tenzij een poetsvrouw in een schoonmaakbedrijf wil doorgroeien tot ploegbaas, hoeft zij echt niet weten wat de pH-waarde van haar producten is of waar die zich bevinden op de schaalverdeling die van alkalisch over neutraal naar zuur gaat. Als ze weten dat het rode product voor het sanitair is, het groene voor de vloer en het blauwe voor het interieur, dan weten ze genoeg!'

Je bent wekenlang intensief met deze groep aan het werk geweest, Marina. Hoe luidt jouw verdict? Is het verschil met geletterde anderstaligen nu echt zo groot?

'Dat valt wel mee hoor. Op vaktechnisch gebied is er geen vuiltje aan de lucht. Ik heb mijn cursisten elke dag zien groeien en het eindresultaat mag er zijn. Ze kunnen echt heel goed poetsen, dat durf ik met de hand op het hart zeggen. Maar het zijn al die zaken die er bij komen.'

Hoe bedoel je?

'Heb je een uurtje?' (Lacht) 'De cursisten staan momenteel klaar om alleen op stage te vertrekken, ze zullen zich moeten waarmaken op een onbekende werkvloer. Dat vraagt een zeker niveau van zelfstandig functioneren dat er niet vanzelf gekomen is. Daar hebben de cursisten lang en hard aan moeten werken, bij ons en bij onze collega's

van Open School. Ze komen echt van ver hoor. Tijdens die eerste weken van de vakopleiding kwamen ze hier 's morgens naartoe, ze hingen hun jas aan de kapstok, deden hun schort aan ... en gingen vervolgens zitten wachten tot ik hen een opdracht gaf. Mijn reguliere cursisten zie je meestal al na een paar dagen uit zichzelf rechtspringen om, ik zeg maar iets, de droogkast op te zetten of de strijk te doen. Tegen hen kan ik al heel snel zeggen: 'Nu gaan jullie het sanitair op de derde verdieping poetsen. Maak uw kar klaar en vertrek maar. Jullie krijgen een half uur, dan kom ik controleren.' Dat was bij deze groep in het begin geen optie, ik moest veel korter op de bal spelen. Ik moest meegaan, voordoen, nog eens voordoen, vragen beantwoorden, zeggen dat ze goed bezig waren. Met een gebrek aan motivatie heeft dat niets te maken. Ik weet dat ze wel wilden, ze wisten alleen niet goed waar en hoe ze eraan moesten beginnen.'

Nog knelpunten?

'Zeker in het begin van het traject ondervonden de cursisten moeilijkheden om het regime hier te combineren met hun leven buiten de opleiding. Ze schakelden minder flexibel en zelfredzaam over op een voltijds werkritme dan jij en ik dat zouden doen. Ook dat hebben ze moeten leren. Tijdens dit leerproces hebben de cursisten samen met ons voor tientallen kleine en grote problemen evenveel oplossingen gezocht: problemen met de kinderopvang, met administratieve zaken, met het OCMW (Openbaar Centrum voor Maatschappelijk Welzijn). Soms hadden al die problemen een impact op hun presteren hier. 'Moe' is een understatement, ze waren echt vaak bekaf! Ik kan alleen maar bewondering opbrengen voor hun motivatie en doorzettingsvermogen.'

Ik kan me voorstellen dat het niet gemakkelijk voor je was om les te geven aan deze groep?

'Het was heel inspannend voor mij. Je hebt tien cursisten en die hebben om te beginnen alle tien 's morgens vroeg al een vraag. De ene heeft een brief van het OCMW bij, de andere van de verhuurmaatschappij, de volgende van het ziekenfonds. Voordat je les kan gaan geven ben je al een half uur - en een

hele portie energie - kwijt. En tijdens de les is er altijd die taalkloof. Bij mijn reguliere groepen kan ik in mijn eigen woorden en zonder veel moeite uitleggen hoe een éénschijfmachine werkt: ‘Deze hendel dient voor het water, met deze hendel kan je de stang ter hoogte van je bekken brengen. Als je de stang naar boven beweegt, gaat de machine naar links en omgekeerd, als je de stang naar beneden duwt gaat de machine naar rechts. Let er altijd op dat de kabel tussen je benen ligt, jongens!’ Om te checken of ze mijn uitleg begrepen hebben, laat ik ze gewoon even zelf uitleggen hoe alles werkt. Maar als je de cursisten uit het alfaproject aan het verstand moet brengen hoe een éénschijfmachine werkt, moet je het anders aanpakken. Mijn brein is voortdurend op zoek naar het eenvoudigste woord, naar een betere manier om iets uit te leggen, naar een helder voorbeeld, naar een gebaar. Een hele inspanning! Maar ook mijn cursisten moeten zich inspannen om de hele dag les te volgen in een taal die ze niet meester zijn. Soms is hun potje vol, dan zie je ze langzaam wegdromen of ze beginnen de clown uit te hangen. Dan moet ik weer proberen hun aandacht terug te krijgen.’

Pompaf naar huis 's avonds dus. Vraagt deze groep op didactisch vlak een andere aanpak?

‘Je kan je niet beperken tot de technische kant van de zaak alleen. Deze cursisten hebben nog zo veel te leren op het vlak van taal, attitudes en zelfstandigheid dat je vaak vooral daar mee bezig bent. Zo heb ik bijvoorbeeld een Indische cursiste in de klas. Zij kleedt zich heel traditioneel, ze heeft nog nooit in haar leven een broek gedragen. Nu moet jij eens eerlijk zijn: Je hebt een schoonmaakbedrijf en die vrouw komt solliciteren, volledig in haar Indische gewaden. Ze wil geen lange broek dragen. Die neem jij toch niet aan? Dat is levensgevaarlijk, ze moet de hele dag trappen op en af lopen en met machines werken. Ik heb uren met die vrouw gepraat en samen met haar naar een oplossing gezocht. Die kleding, dat is een deel van haar identiteit, dat kun je niet gewoon naast je neerleggen. Die vrouw voelt zich niet thuis in een broek. Uiteindelijk hebben we afgesproken dat ze in haar gewone kleding naar de stageplaats gaat en zich terplekke omkleedt. Op de werkvloer gaat ze een broek dragen, die is ze vorige week samen met haar kinderen gaan kopen. Mooi toch? Dat is mijn taak dus in dit project: Indische vrouwen een broek aanpraten (lacht). En werken aan hun Nederlands! Het hele idee van taalgericht vakonderwijs is dat de cursisten niet alleen in de taalklas maar ook tijdens de praktijklessen Nederlands leren. Ik probeer daarom heel veel te praten. Tijdens mijn demonstraties ondersteun ik bijvoorbeeld élke handeling, hoe klein ook, met woorden: ‘ik draai aan de knop voor warm water, er loopt nu water uit de kraan, ik vul de emmer met water.’ En op moeilijke vakwoorden oefen ik nog eens extra.’

Om af te sluiten, Marina. Hoe schat je de kansen van de cursisten op de arbeidsmarkt in? Gaan ze werk vinden?

‘De cursisten hebben zeker een kans om werk te vinden want ze kunnen poetsen, maar ze moeten goed begeleid worden, zowel in hun zoektocht naar werk als tijdens de eerste werkweken. Je moet weten: Hier bij VDAB hebben ze een basis schoonmaaktechnieken gekregen, maar de realiteit van een echte job is toch steeds weer anders hoor. Daar zijn er andere materialen, andere producten, andere technieken, andere schema's en checklisten. Jij en ik kunnen flexibel met die dingen omspringen, creatief zijn, ons aanpassen. Maar deze cursisten hebben daar een duwtje in de rug voor nodig. Daarom zal VDAB voor jobcoaching zorgen. Als een jobcoach hen intensief ondersteunt tijdens de eerste weken en als de werkgever wat geduld heeft en hen rustig in hun ritme laat komen, dan redden ze het wel. Meer zelfs: Ik ben er zeker van dat ze dan uitgroeien tot trouwe, gemotiveerde en loyale werknemers waar de werkgever nog jaren op kan rekenen.’

Naschrift

3 april 2009. De stages zijn achter de rug en de geluiden die we horen zijn overwegend positief. Het merendeel van de stageplaatsen is aangenaam verrast door het functioneren van de cursisten op hun werkvloer. Vlak voor publicatie komt er nog meer goed nieuws van het tewerkstellingsfront. Alvast twee werkgevers hebben ervoor gekozen met hun stagiair in zee te gaan.

Gevonden voorwerp

Eerste werk in Nederland
Jaqueline Veth/ID College, Gouda

Stieneke Baas is docent/coach bij Werkcenter Nieuwerkerk en kreeg onderstaand briefje van een van haar studenten. Hij heeft een contract van zes maanden bij het Werkcenter, om vervolgens van daaruit werk te zoeken. Twee maal per week krijgt hij Nederlandse les en ondersteuning bij beroepen- en loopbaanoriëntatie. Belangrijk is dat hij zich bewust wordt van wat hij wil en kan. Van daaruit wordt hij begeleid naar werk. (Voor informatie over Werkcenter zie het openingsartikel in ALFA-*nieuws* van februari van dit jaar).

27.01.09
14 Lees de tekst nog een keer.
Schrijf nu een kort verhaal
Ik ben mustar
Ik kom uit Somalia. mogdishu.
Ik ben 29 daar. Ik ben getrouwd.
Ik heb kinderen nig Ik woon in
Nieuwerkerk a/d ijssel. in NL
Ik ben 3 jaar in NL.
Ik heb werk in werk center
5 maanden.
Deze werk is eerste werk in
Nederlan heb ik gedaan
Toen was ik somalia. op
Ik was conducteur Nairobi with bus maar
Ik wil nu electrisiteit worden
Ik vindt luek. en ik kan ook wel
maar ik heb geen diploma.
Dat was hek.
Prachtige dag:
Bedanc. voor lezen.
Dank u wel

Onder de loep

Alfabetiseren met de eigen taal: oplossing of probleem?
Debbie Voorhaar/Universiteit van Amsterdam

> Steeds opnieuw duikt de vraag op of, en op welke manier de eigen taal van cursisten benut kan worden bij Alfabetisering NT2. In het kader van haar stage bij ClNOP en haar afstudeerscriptie voor de Duale Master NT2 deed Debbie Voorhaar onderzoek naar dit zogenaamde ANT2ET-onderwijs (Alfabetisering Nederlands als Tweede Taal Eigen Taal). Daarvoor raadpleegde ze literatuur en een aantal experts en ervaringsdeskundigen, en ging ze zelf kijken in de les.

'Het ligt niet alleen aan de inburgeraar, maar ook aan het aanbod!' Larbi Edriouch, hoofd Bureau Inburgering bij de Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling van de gemeente Utrecht, pleit voor een nieuwe kijk op het alfabetiseren van inburgeraars. 'Minstens 50% van de verantwoordelijkheid voor het wel of niet behalen van de beoogde resultaten ligt bij de docenten', aldus Edriouch (2008). Een stevige uitspraak, maar wat betekent dit voor het onderwijs? Alfabetiseren met behulp van de eigen taal is het antwoord van de gemeente Utrecht. Dat levert meer effectieve lestijd op. Edriouch: 'De docent is dan namelijk nog maar 20% van de lestijd bezig met het uitleggen van technische zaken, daarmee houdt hij 80% van de tijd over om met de cursisten te oefenen met de Nederlandse taal.'

De uitdaging van een ANT2-docent

Een ANT2-docent is soms lang bezig met het uitleggen van de betekenis van een woord. In *Kijk op de klas* geven Huizinga & Van Kalsbeek (1996) het voorbeeld van een docent die probeert te verduidelijken wat 'opmerkingen' zijn. Er passeren verschillende interpretaties de revue zoals: 'iets zeggen', 'constateren', 'een mening geven' of 'analyseren'. Totdat op een bepaald moment een cursist *remarquer* zegt. De docent sluit de discussie af met: '*remarquer* ja, dat is het, maar ik wil geen Frans!'

Het betrof in dit geval een reguliere NT2-groep, maar soortgelijke situaties doen zich uiteraard ook voor in alfabetiseringslessen NT2. Docenten doen hun uiterste best om een abstracte term uit te leggen, met niet altijd het gewenste resultaat. Laten ze in zo'n geval cursisten onderling vertalen? Of zijn ze het met de docent in dit fragment eens dat vreemde talen niet in de klas thuishoren?

Bureau Inburgering van de gemeente Utrecht heeft hierover een duidelijk standpunt. In het kader van het Nationaal Actieplan Taal Totaal startte het experiment 'technische alfabetisering met de eigen taal als instructietaal'. Bij de alfabetiseringscursussen die Bureau Inburgering in dit kader aanbiedt, wordt in afnemende mate gebruik gemaakt van de eigen taal als instructietaal. De bedoeling van het experiment is, zo lezen we in de docentenhandleiding (Dijt & Van Etten, 2007), 'dat de ontwikkelde methodieken leiden tot een meer effectieve inburgering, waarbij het voor de meeste inburgeraars haalbaar moet zijn te slagen voor het inburgeringexamen en dat er een hogere mate van maatschappelijke participatie wordt bereikt.'

Een ander initiatief rond gebruik van de eigen taal van cursisten komt van de Stichting Interculturele Participatie en Integratie (SIPI). SIPI kreeg op 8 september 2006 de Nationale Alfabetiseringsprijs voor het project Coach Taalverwerving. In dit project worden allochtone vrouwen

geschoold tot coach taalverwerving. Deze coaches trainen laaggeletterde vrouwen uit hun eigen etnische groep in lezen en schrijven, Nederlandse taalvaardigheid en Kennis van de Nederlandse Samenleving. Ook hierbij is de eigen taal aanvankelijk de instructietaal.

Beide initiatieven roepen ook vragen op. Schuilt hierin niet het gevaar dat docenten of coaches alleen nog maar in de eigen taal van de cursisten spreken? Worden cursisten hier niet lui van? Zijn deze docenten wel voldoende deskundig? En bovenal: is gebruik van de eigen taal wel realiseerbaar in de heterogene groepen van tegenwoordig? Ik vroeg het aan experts, keek de literatuur erop na en nam een kijkje in de keuken bij SIPI.

Direct vertalen van woorden

Een voordeel van het gebruik van de eigen taal is de mogelijkheid om woorden direct te vertalen, zoals we in bovenstaand voorbeeld uit *Kijk op de klas* zagen. De basisbetekenis van een woord wordt direct duidelijk en kan in een context geplaatst worden door in de eigen taal over het concept te praten.

De docenten van SIPI maken van dit voordeel dankbaar gebruik. De les begint volledig in het Nederlands. Bij onbekende woorden of onduidelijkheden stellen de cursisten de docent meteen een vraag. De meer gevorderde cursisten doen dit in het Nederlands, maar het merendeel van de cursisten geeft een Arabische vertaling van het woord en vraagt om bevestiging bij de docente. De docente knikt en corrigeert, maar zij gebruikt hierbij voornamelijk het Nederlands.

Vergelijkingen tussen T1 en T2

Volgens velen zou het maken van vergelijkingen tussen de eerste en tweede taal een positief effect hebben op het leren van een tweede taal. Je kunt dan denken aan vergelijkingen op taalkundig gebied, maar ook op conceptueel of sociaal-cultureel gebied. In een van de lessen van SIPI staat bijvoorbeeld klokkijken op het programma. De docente geeft uitleg in het Arabisch. Een van de gevorderde cursisten vertaalt de

informatie voor mij: ‘Wanneer je in Marokko half zeven zegt, bedoel je, letterlijk vertaald, half acht. Daarom is het voor veel Marokkanen moeilijk om de Nederlandse tijden te begrijpen.’ De docente legt deze contrasten tussen het Nederlandse en Marokkaanse klokkijken meteen bloot. Een aantal vrouwen lacht erom: ‘Wat een vreemde kloktijden hebben die Nederlanders’, hoor ik ze denken.

Aanbod Nederlands

Er worden ook nadelen genoemd van het gebruik van de eigen taal. Misschien wel het belangrijkste bezwaar is het gevaar dat er onvoldoende Nederlands taalaanbod is. Hoewel cursisten leven in een Nederlandstalige omgeving, komen zij buiten de les niet altijd voldoende in contact met het Nederlands. Beroof je cursisten door het ANT2ET-onderwijs niet van waardevolle input van het Nederlands? Hebben cursisten niet de neiging alleen nog maar de eigen taal te gebruiken in de les, onder het motto: waarom moeilijk doen, als het ook gemakkelijk kan?

De lessen van SIPI zijn communicatief van aard. In plaats van het aanleren van grammaticaregels of het maken van spellingoefeningen, wordt er veel gewerkt met zaken die de cursisten in het dagelijks leven bezighouden, zoals de opvoeding van kinderen en gezondheidskwesties. Enerzijds zorgt deze vorm van onderwijs ervoor dat de cursisten enthousiast deelnemen aan de les. Anderzijds schuilt hierin het gevaar dat de docent vooral inhoudelijke informatie over wil brengen (en hoe kan dat beter dan via de eigen taal?) en daardoor weinig tijd besteedt aan het Nederlands.

Het volgende scenario doet zich voor tijdens een van mijn bezoeken aan SIPI. De docente vraagt de cursisten de schoolkrant van hun kinderen erbij te pakken. Het thema van dit nummer is ‘voeding’. Een mooie aanleiding om over gezond eten te praten, vindt de docente. De docente geeft de cursisten een aantal Nederlandse woorden voor fruitsoorten.

Vervolgens vraagt ze de cursisten wat ze 's ochtends eten. Een cursiste antwoordt dat ze 's ochtends niets eet, waarop de docente antwoordt dat ze dat wel zou moeten doen, omdat dat gezond is. De cursiste begrijpt dit antwoord niet en de docente vervolgt in het Arabisch. Ze probeert de cursiste ervan te overtuigen dat 's ochtends ontbijten erg gezond is. Hierop ontstaat er een discussie in het Arabisch over of je nu wel of niet zou moeten ontbijten.

Deskundigheid docent

De deskundigheid van een docent wordt in het ANT2ET-onderwijs echt op de proef gesteld. Niet alleen moet de docent kennis hebben van NT2 en alfabetisering, maar ook moet de docent precies weten wanneer de eigen taal wel en niet ingezet moet worden. Een vaak gehoord argument in de discussie over het ANT2ET-onderwijs is dan ook dat docenten niet alleen tweetalig zouden moeten zijn, maar ook deskundig op de terreinen van alfabetisering en NT2. Docenten die de moedertaal van de cursisten kunnen spreken, hebben niet per definitie die andere deskundigheden ook.

Wat wordt daaraan gedaan?

SIPI leidt zelf haar docenten op via een eenjarige parttime opleiding waarin onder andere aandacht besteed wordt aan coachvaardigheden, taalverwervingsprocessen, agogische competenties en didactische vaardigheden. Daarnaast lopen de docenten een uitgebreide interne stage.

Willemijn Stockmann, deskundige uit het ANT2-werkveld, ziet de voordelen van het ANT2ET-onderwijs, maar waarschuwt voor de praktische haalbaarheid: 'Je hebt al te maken met heterogene groepen wat betreft het taalniveau. Om ook nog te differentiëren op taalachtergrond is moeilijk realiseerbaar.'

Tijdens vier bezoeken aan de ANT2ET-lessen van SIPI ontmoet ik drie verschillende docenten en observeer ik enkele lessen die zij geven. Ik merk vooral verschil in de mate waarin de eigen taal in de les ingezet wordt. Een van de docenten vermijdt het gebruik van de eigen taal waar mogelijk en stuurt erg aan op het gebruik van het Nederlands in de les. Later hoor ik dat dit een van de meer ervaren docenten is. De andere twee docenten neigen veel vaker naar het gebruik van de eigen taal. Zij

verzeilen sneller in de eerdergenoemde inhoudelijke discussies in het Arabisch. De meer ervaren docente heeft een duidelijke lijn in haar les en probeert hier niet teveel van af te wijken. De andere docenten laten zich veel meer leiden door de reacties van cursisten. Ook differentieert de meer ervaren docente sterker in de klas door de beginners meer aandacht te geven, waar de andere docenten de gevorderde cursisten veel aan het woord laten.

Ook Jeanne Kurvers benadrukt het belang van de deskundigheid van de docent: 'De docent moet aan kunnen voelen wanneer hij/zij de eigen taal in moet zetten. Dit verschilt per cursist.'

Heterogeniteit

Ten opzichte van jaren geleden is de samenstelling van de meeste (A)NT2-klassen flink veranderd. Al in 1996 signaleerde toenmalig minister van OCW, minister Ritzen, het probleem van een toenemend aantal nationaliteiten in de klas. Ook bij SIPI melden zich tegenwoordig, naast vrouwen uit Turkije en Marokko, vrouwen uit Irak, Iran, Egypte en Afghanistan aan. Wanneer er genoeg vrouwen met dezelfde moedertaal zijn en er een docente beschikbaar is, wordt er een nieuwe groep samengesteld. In een aantal gevallen staan er twee docenten met een verschillende taal-

achtergrond voor de klas om ondersteuning in twee verschillende moedertalen te kunnen geven. Vooralsnog bestaat de grootste doelgroep van SIPI echter uit vrouwen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond.

Volgens Van Kalsbeek (2001) hoeft het grote aantal nationaliteiten niet te betekenen dat de eigen taal volledig uit de klas verbannen wordt: 'Bij vragen over woordbetekenissen van cursisten van wie de docent de eigen taal niet spreekt, kan een beroep op andere cursisten worden gedaan: weten jullie het misschien? Klopt de vertaling? Hebben jullie hetzelfde? Kun jij het even uitleggen?' Een andere mogelijke (betaalbare) oplossing wordt aangedragen door Van de Craats (2004). Maximaal zes cursisten met dezelfde taalachtergrond zouden een tutorgroep kunnen vormen. Deze groep wordt gekoppeld aan een ouderejaars cursist die in principe de taal van de cursisten spreekt. 'Die ouderejaars zou dan in samenwerking met een docent kunnen ingaan op taalspecifieke problemen en oefenen wat niet voldoende opgepakt wordt in de les,' aldus Van de Craats.

Motivatie en vertrouwen

Een belangrijk argument van SIPI voor het gebruik van de eigen taal in de les komt voort uit sociale overwegingen. De eigen taal biedt de woorden om te motiveren en een vertrouwensband met cursisten op te bouwen, iets wat in een vreemde taal veel moeilijker gaat.

Tijdens mijn lesbezoeken aan SIPI leer ik Mehmut kennen. Mehmut is een vrouw van middelbare leeftijd. Al een aantal jaren volgt ze trouw drie keer per week de lessen bij SIPI. Halverwege de tweede les biggelen er grote tranen over haar wangen. De docente stelt een vraag in het Arabisch. Mehmut geeft antwoord. Ik volg dit gesprek niet helemaal, maar zie dat Mehmut het moeilijk heeft. Even later verlaat ze de klas. De docente licht me later in. Mehmut heeft een tijd geleden haar man verloren. Haar kinderen wonen in Marokko en die kan ze niet bezoeken. Ze woont alleen in Nederland, zonder man en kinderen of familie. Ze spreekt het Nederlands gebrekkig en boekt weinig vooruitgang. De docente vertelt me dat Mehmut een ongeluk heeft gehad, waardoor haar geheugen niet goed meer is. De Nederlandse taal zal ze waarschijnlijk nooit goed leren. Maar toch komt ze graag naar de les vanwege het samenzijn met anderen die haar begrijpen. Ze is iedere keer weer zo blij als ze een paar zinnen heeft geleerd. In emotioneel moeilijke momenten komt het goed van pas als de docente met de cursiste in haar eigen taal kan praten.

Damayanti Gunuwan, ANT2ET-docente en
medeoprichter van SIPI, benadrukt het
sociale voordeel van gebruik van de eigen
taal: 'SIPI helpt de cursisten hun spreek-
angst te overwinnen door er in de eigen taal
over te praten. Ook over emotionele gebeur-
tenissen die de cursisten dwars zitten,
kan gemakkelijker in de eigen taal
gesproken worden.'

Hulp eigen taal: oplossing of probleem?

Het Deltaplan inburgering stelt, meer dan ooit, participatie van inburgeraars centraal. De initiatieven van SIPI en Bureau Inburgering Utrecht lijken in deze tijd dan ook niet misplaatst: er is een groot aantal voordelen te noemen van het gebruik van de eigen taal bij het sociaal activeren van inburgeraars. Cursisten durven bijvoorbeeld eerder vragen te stellen, voelen zich begrepen door de docent, kunnen gemakkelijker over problemen praten en vergelijkingen tussen culturen maken.

Voor een succesvolle inburgering is echter meer nodig dan sociale activering. Om deel te kunnen nemen aan de samenleving is uiteindelijk een bepaald niveau Nederlands nodig. Ook in dit opzicht biedt het ANT2ET-onderwijs een aantal voordelen, zoals het direct vertalen van woorden en de mogelijkheid om relaties tussen de eerste en tweede taal te leggen. Maar proberen we die

twee doelstellingen (sociale activering en het verhogen van het taalniveau) te verenigen, dan brengt het ANT2ET-onderwijs ook een risico met zich mee: het gevaar dat een groot gedeelte van de les gaat bestaan uit inhoudelijke discussies in de eigen taal over de Nederlandse samenleving of persoonlijke problemen. En dat zou de ontwikkeling van de taalvaardigheid in het Nederlands in de weg kunnen staan. Bovendien heeft een succesvol ANT2ET-docent een behoorlijk pakket aan competenties nodig.

Docenten die gebruikmaken van de eigen taal hebben via de gemeenschappelijke taal en achtergrond een kostbaar instrument in handen om de cursisten te motiveren, hun vertrouwen te winnen en persoonlijke begeleiding te bieden. De cursisten kruipen uit hun schulp en durven te participeren in de Nederlandse samenleving.
ANT2-docenten moeten echter ook beschikken over de deskundigheid om cursisten te leren lezen en schrijven en hun Nederlands naar een hoger niveau te tillen. Voor het alfabetiseren met behulp van de eigen taal zouden docenten de kracht van beide competenties moeten kunnen bundelen.

Literatuur

Craats, I. van de (2004). Eigen taal in de NT2-les? *Les* 131, 19-21.
Dijt, M. van & K. van Etten (2007). *PaVEM Taal ToTaal*.
Docentenhandleiding, 's Hertogenbosch: CINOP.
Edriouch, L. (2008). Het ligt niet alleen aan de inburgeraar, maar aan het aanbod! *Les* 151 (2), 25-26.
Huizinga, M. & A. van Kalsbeek (1996). *Kijk op de klas*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
Kalsbeek, A. van (2001). NT2 en NVT: Synergie of scheiding der wegen? *Neerlandica Extra Muros* XXIX, 23-32.
Voorhaar, D. (2008). *In een wereld vol letters*. Master's thesis, Universiteit van Amsterdam, 2008.

Verhaal in de klas

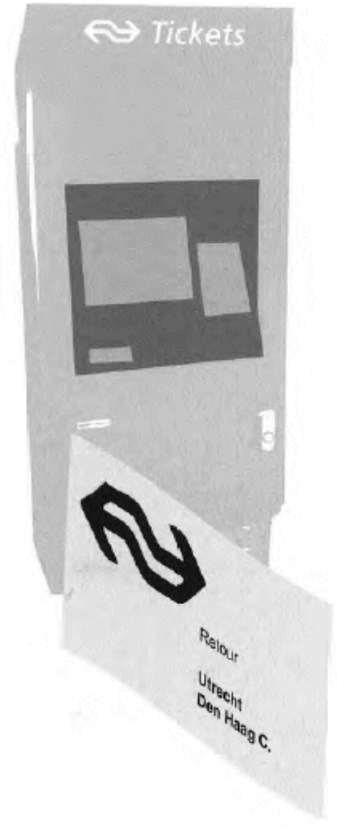
Inleiding

Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

Deze keer gaat het in *Verhaal in de klas* om een waargebeurd verhaal. Een vrouw van middelbare leeftijd koopt op het station een treinkaartje, gaat vrolijk op reis en als ze thuiskomt blijkt haar hele rekening leeggehaald te zijn. Aanleiding genoeg om met cursisten nog eens te praten over het omgaan met pasjes, portemonnee en tas in drukke, openbare ruimtes. Nuttige woorden zijn *kaartje, enkel* en *retour, korting, pinnen, pinpas en pincode*. Lastig te lezen zijn wellicht *portemonnee, automaat, station* en *politie*.

Verhaal in de klas

De pinpas en de dief



Het is acht uur.
Janna pakt haar jas en haar tas.
Ze moet voor haar werk naar Den Haag.
Ze fietst naar het station.
Janna zet haar fiets in het rek en loopt naar de hal.
Ze loopt naar een automaat voor een kaartje.
Het is druk in de hal.
In de rij naast haar staan drie jongens.
In de andere rij staan vier vrouwen.
En achter haar staan twee lange mannen.
Janna koopt een kaartje.
Een retour Den Haag, met korting.
Janna pakt haar pinpas.
Ze toetst de pincode in.
‘Lekker makkelijk’, denkt Janna,
‘drie zes drie zes, dat vergeet ik niet.’
Het kaartje valt in het vak.
Janna pakt haar kaartje.
Dan loopt ze naar het perron.
Het kaartje stopt ze in haar portemonnee.
Die doet ze in haar tas,
en haar tas maakt ze dicht.

Daar is de trein al.
Janna loopt naar de deur.
Het is druk bij de deur van de trein.
De mensen duwen.
Janna krijgt ook een duw.
Een man gaat eerst naar binnen,
en dan weer naar buiten.
‘Hee, die man ken ik’, denkt Janna.
‘Die stond net achter mij in de rij.
Waarom gaat die weer de trein uit?’

Dan is ze in de trein.
Ze gaat zitten en pakt een boek.
Het is druk in de trein.
Niemand vraagt: ‘Mag ik uw kaartje even zien?’
In Den Haag gaat ze naar haar werk.

Om twee uur is ze klaar.
Ze gaat weer naar de trein.
Nu is het niet druk in trein.
Janna pakt haar boek weer.
Het is een mooi boek.
De reis gaat snel.
Niemand vraagt naar haar kaartje.
Janna is weer terug.
Ze stapt uit de trein.
Ze pakt haar tas, en maakt die open.
Ze zoekt haar portemonnee.
Want daarin zit de sleutel van haar fiets.

Maar wat is dat?
Janna ziet haar portemonnee niet.
Ze zoekt overal.
In haar tas, in haar jas
en in de zakken van haar broek.
Maar er is geen portemonnee.
Haar portemonnee is weg!
Haar geld is weg,
haar pinpas is weg,
haar treinkaart is weg,
de pas van de bieb is weg,
en de sleutel van haar fiets is ook weg.

Janna denkt na.
'Ligt de portemonnee nog op mijn werk?'
Ze belt op.
Nee daar is haar portemonnee niet.
Janna loopt naar huis.
Ze snapt er niets van.
Ineens denkt Janna:
'Dat duwen bij de trein,
dat was een zakkenroller.
Hij keek eerst naar mijn pincode,
en pakte toen mijn portemonnee uit mijn tas.'

Janna gaat meteen naar de bank.
De man van de bank kijkt op de computer.
'Mevrouw', zegt hij, 'ik heb slecht nieuws.
Om half negen is er geld gepind,
tien minuten later weer,
om negen uur nog een keer,
en om half tien weer.
Toen was het geld op.
Al uw geld is van de bank gehaald.'
Janna is boos, heel boos.
'Wie steelt er nu mijn geld?', denkt ze.

Ze gaat meteen naar de politie.
Ze vertelt haar verhaal.
'Wij kunnen niets doen', zegt de politie.
'Dit gebeurt heel vaak.
Wij hebben geen tijd om de dief te zoeken.'
Janna is nog steeds boos.
'Ik was zo blij', denkt ze.
'Mijn pincode was zo makkelijk.
Die vergat ik nooit.
Maar voor de dief was die ook makkelijk.'

Janna haalt een nieuwe pinpas bij de bank.
'Nu wil ik een moeilijke pincode', denkt ze.
'Want die kan een dief niet zo goed zien.'

Onder de loep

Onbekend maakt onbemind?
Hoe een ANT2-lezer naar een tekst kijkt
Sussana Strube/Radboud Universiteit Nijmegen

> De kranten staan er vol van: ‘Taalachterstand bij kleuters’. Bij binnenkomst in groep 1 kent een autochtone kleuter zo'n 3500 woorden, een allochtone kleuter zo'n 1000 woorden of minder. Anne Vermeer schreef in het Leidsch Dagblad van 21 februari dat de woordenschat van een kleuter in groep 1 een voorspeller is voor zijn Cito-toetsscore in groep 8. Simon Verhallen heeft een lijst van 2000 woorden samengesteld die iedere kleuter zou moeten kennen. Die woorden zijn op een placemat gezet als hulp voor de leerkracht bij het aanleren van die woorden.[1]
> Zo hoopt men dat een kleuter beter voorbereid is op het leren lezen later op de basisschool. Susanna Strube vroeg zich af hoe het dan zit met de volwassen ANT2-cursist.

Als er zulke berichten in de krant staan, denk je direct aan de situatie in de ANT2-klas. Hoe staat het eigenlijk met de volwassen ANT2-cursist? Is hij wel voldoende voorbereid op de taak van het leren lezen? Een vergelijking maken met een kleuter is natuurlijk niet helemaal terecht. Een volwassene spreekt al een taal en heeft jaren levenservaring die een kleuter niet heeft, maar hij staat wel, net als een kleuter, aan het begin van zijn (schoolse) leerproces. En hij moet ook, net als een basisschoolkind, leren lezen en schrijven. Voor een basisschoolkind is een geringe woordenschat een belemmering voor het leren lezen. Zoals Anne Vermeer schrijft: ‘Als je weinig woorden kent, leer je er minder woorden bij. Dat komt omdat je onbekende woorden leert door die te raden op basis van de woorden eromheen. Maar als je die woorden eromheen óók niet kent, kun je ook niet meer goed raden.’[2] Marianne Verhallen zei het treffend: ‘Zonder woorden kun je niet lezen en zonder lezen kun je geen woorden leren.’[3]

ANT2-docenten ondervinden maar al te vaak hoe een cursist worstelt met het leren lezen en begrijpen van een tekst. Vooral het laatste is een groot probleem, het begrijpend lezen. Niet alleen heeft een ANT2-cursist nog geen snelheid in het ontsleutelen van de woorden, zijn woordenkennis is vaak ook ontoereikend. Onlangs hoorde ik een docent zeggen dat ze blij zou zijn als een cursist 20% van een tekst zou begrijpen. Wat wordt er dan bedoeld met begrijpen? En hoeveel is 20%? Ik wil hier graag laten zien wat er van een tekst overblijft als een aantal woorden wegvalt en wat er dan van een tekst begrepen kan worden. Op zo'n manier probeer ik een beeld te schetsen van hoe een cursist naar een tekst kijkt. Maar eerst: hoeveel woorden uit een tekst moet je kennen om die tekst te kunnen lezen en begrijpen?

Een leestekst en woordenschat

Bart Bossers (1996) zegt met betrekking tot woordenschat dat om probleemloos en op eigen kracht een tekst te kunnen lezen slechts 1% van de woorden (1 op de 100) onbekend mag zijn. Een tekst waarvan 5% van de woorden onbekend is (dus 5 op de 100 woorden) kan bijvoorbeeld met hulp in de klas gelezen worden. Teksten waarvan meer dan 5% van de woorden onbekend is, zijn ongeschikt om als leesmateriaal te gebruiken. Om te laten ervaren hoe een beginnende lezer tegen een nieuwe tekst aankijkt, heb ik van een bestaande leestekst verschillende gatenteksten gemaakt. Daarvoor gebruikte ik *Verder Lezen* waarvan de verhalen, volgens de docentenhandleiding, binnen KSE-niveau 1 vallen, oftewel niveau A1 van het Raamwerk NT2. Ik heb het eerste verhaaltje, ‘Een avondje met de trein’, gekozen en daarvan de eerste 135 woorden genomen. In voorbeeld 1 laat ik zien hoe het eerste stuk van dit verhaaltje eruit zou zien, als een cursist alleen nog moeite zou hebben met de woorden die opgenomen zijn in de woordenlijst bij het verhaal. Daarin staan vijftien woorden, waarvan er zeven in dit fragment voorkomen. Die zeven woorden zijn dus weggelaten in de tekst van voorbeeld 1. Dat is 5% van in totaal 135 woorden. Volgens Bossers

is deze tekst dus geschikt om in de klas te gebruiken als leesmateriaal, maar voor zelfstandig lezen te lastig.

Voorbeeld 1

Peter woont in Gouda.
Hij woont er _____ vier maanden.
Hij heeft in Gouda nog niet veel vrienden.
Vanavond gaat hij naar Rotterdam.
Hij gaat daar met twee vrienden in een restaurant eten.
Peter moet om half acht in Rotterdam zijn.
Hij gaat met de trein.
De trein vertrekt over twintig minuten.
Peter moet nog naar het station.
Peter is altijd een beetje laat.
Maar hij kan in een kwartier naar het station _____.
Op het station koopt hij _____ een kaartje.
'Een retour Rotterdam, alstublieft,' zegt hij bij het loket.
'Dat is zes euro meneer en u moet _____.
De trein vertrekt over drie minuten.'
Peter _____naar de treinen.
Hij moet naar spoor 8.
Hij _____de trap op en gaat _____ de trein in.
Na een paar minuten gaat de trein rijden.

Maar stelt u zich voor dat een cursist moeite heeft met de functiewoorden in een tekst. Het aanleren van woorden met een concrete betekenis is over het algemeen een stuk eenvoudiger dan het aanleren van woorden die de verbanden tussen woorden en zinnen aangeven. Functiewoorden zijn erg belangrijk om de juiste betekenis van een zin naar voren te halen. Vaak kent de cursist een aantal van deze woorden al en het lezen ervan vormt geen obstakel, maar het begrijpen van de exacte betekenis ervan wel. In voorbeeld 2 laat ik hetzelfde fragment zien, maar nu zonder voorzetsels en functiewoorden. Er blijven dan 59 woorden over. Dat is 44% van het totaal en volgens Bossers dus ongeschikt om te gebruiken voor het leesonderwijs.

Voorbeeld 2

Peter woont _____ Gouda.
_____ woont _____ _____ _____ maanden.
_____ heeft _____ Gouda _____ _____ _____ vrienden.
_____ gaat _____ _____ Rotterdam.
_____ gaat _____ _____ _____ vrienden _____ _____ restaurant eten.
Peter moet _____ _____ _____ _____ Rotterdam zijn.
_____ gaat _____ _____ trein.

_____ trein vertrekt _____ _____ minuten.
Peter moet _____ _____ _____ station.
Peter is _____ _____ _____ _____.
_____ _____ kan _____ _____ _____ _____ _____ station rennen.
_____ _____ station koopt _____ _____ _____ kaartje.
_____ retour Rotterdam, _____, zegt _____ _____ _____ loket.
_____ is _____ euro meneer _____ _____ moet rennen.
_____ trein vertrekt _____ _____ minuten.'
Peter rent _____ _____ treinen.
_____ moet _____ spoor _____.
_____ rent _____ trap _____ _____ gaat _____ _____ trein _____.
_____ _____ _____ minuten gaat _____ trein rijden.

Met enige fantasie kan de strekking wel uit het verhaal gehaald worden. Maar om de tekst echt goed te begrijpen heeft de cursist veel ondersteuning nodig van de docent. Om weer terug te komen op de uitspraak van de docent hierboven en haar cursist die maar 20% van een tekst begrijpt, laat ik in voorbeeld 3 met behulp van het zelfde fragment zien hoe een tekst er uitziet waarvan de cursist slechts 20% begrijpt.

Voorbeeld 3

_____ _____ in _____.
_____ _____ _____ pas _____ _____.
_____ _____ in _____ _____ _____ veel _____.
_____ gaat _____ naar _____.
_____ gaat _____ met _____ _____ in _____ _____ _____.
_____ _____ _____ _____ _____ in _____ _____.
_____ gaat met _____ _____.
_____ _____ _____ _____ _____ _____.
_____ _____ _____ naar _____ _____.
_____ is _____ _____ _____ laat.
_____ _____ kan in _____ _____ naar _____ _____ _____.
Op _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____.
_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____.
_____ is _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____.
_____ _____ _____ _____ _____ _____.
_____ _____ naar _____ _____.
_____ _____ naar _____ _____.
_____ _____ _____ _____ op _____ gaat _____ _____ _____ in.
_____ _____ paar _____ gaat _____ _____ _____.

Het is wel duidelijk dat de inhoud nu helemaal niet meer te begrijpen is. De cursist kan wel enkele woorden ontsleutelen, maar van lezen is geen sprake. Dit kan natuurlijk niet de bedoeling zijn, maar het voorbeeld laat duidelijk zien hoe belangrijk woordenschatkennis is om überhaupt een tekst te kunnen begrijpen. We moeten ons dan ook afvragen of ANT2-cursisten op het gebied van woordenschat wel voldoende voorbereid worden op het leren lezen, als ze een alfabetiseringstraject ingaan.

Woordenschat en het lesmateriaal

Om dit te achterhalen heb ik naar twee veelgebruikte programma's gekeken: *Een Zekere Woordenschat* en *Spreek Actief. Een Zekere Woordenschat* is het eerste deel van een serie speciaal gericht op het ontwikkelen van de schriftelijke vaardigheden. Het wordt gevolgd door *De kop er op, 7/43* (voor het technisch leren lezen) en *Tempo. Een Zekere Woordenschat* biedt 700 woorden aan. *Spreek Actief* is een programma dat speciaal ontwikkeld is om mondelinge vaardigheden aan te leren en heeft niet als doel de cursisten op het lezen en schrijven voor te bereiden, zoals *Een Zekere Woordenschat*. Wel wordt er in de docentenhandleiding vermeld dat een cursist enigszins ‘aanspreekbaar’ moet zijn voordat begonnen kan worden met lezen en schrijven. Wanneer dat is, wordt niet aangegeven, maar ik neem aan dat het Voorprogramma van *Spreek Actief* deze functie heeft. In het Voorprogramma worden 362 woorden aangeboden door middel van plaatjes. Daarnaast staan er in de docentenhandleiding zeker nog 130 uitdrukkingen die de docent aanbiedt. Dus in totaal worden er in *Spreek Actief* in de eerste fase ongeveer 500 woorden aangeboden. Een cursist leert meestal los van het lesmateriaal ook nog een aantal woorden zelfstandig. Desalniettemin is 700 of 500 woorden een stuk minder dan de 1000 waarmee een gemiddelde allochtone kleuter de school binnenkomt. Dit betekent dat een cursist naast het eigenlijke alfabetiseringsproces nog heel veel woorden moet leren voordat hij echt kan lezen en begrijpen wat hij leest.

Ten slotte

Ik heb hier alleen willen laten zien hoe belangrijk woordenschat is bij het lezen en begrijpen van een tekst. Het lezen van een tekst is meer dan alleen het lezen van woorden. Om een tekst goed te kunnen begrijpen moet men verbanden tussen die woorden en de zinnen kunnen leggen, enige achtergrondkennis van het onderwerp hebben en het aspect van tijd in een tekst kunnen volgen. Door gebrek aan onderwijs heeft een ANT2-cursist vaak onvoldoende algemene kennis (en studievaardigheid) om de inhoud van een tekst goed te kunnen begrijpen. Een analfabeet die een ANT2-traject ingaat, moet dus heel veel leren - alsof alleen leren spreken, luisteren, lezen en schrijven niet voldoende is! Nu de eindtermen aangescherpt zijn door de invoering van de WI en het inburgeringexamen, is het des te belangrijker hierover na te denken. Misschien zou er ter ondersteuning een placemat voor de ANT2-cursist

ontworpen moeten worden. Dat zou het lezen kunnen stimuleren en onbekendheid (met de woorden) niet laten uitmonden in onbemindheid (van het lezen).

Literatuur

Bossers, B. (1996). Woordenschat. In: Hulstijn, J.e.a. (red.) *Nederlands als Tweede Taal in de Volwasseneneducatie*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 176-193.

Gathier, M. & D. de Kruyf (2001). *Verder lezen. Leesteksten voor anderstaligen*. Bussum: Coutinho.

Hilderink, A. & L. van Rossenberg (2004). *Spreek Actief! Leerlijn spreken en luisteren*. Alphen aan den Rijn: ID College.

Kreulen, J. (2002). *Een zekere woordenschat*. Utrecht: NCB.

Eindnoten:

1 Volkskrant, 28-01-09. Als u zelf deze placemat wilt bekijken dan kunt u de volgende site raadplegen: http://www.dmo.amsterdam.nl/onderwijs/varia_onderwijs/basiswoordenlijst
2 Leidsch Dagblad 21-02-09.
3 M. Verhallen en K. Vernooy, http://www.taalpilots.nl/ (geraadpleegd 24-02-09)

Uit het veld

De Toets Gesproken Nederlands - voorbereiding in een ANT2-klas

Charlotte Cannegieter/Centrum voor Nascholing, Amsterdam

In het laatste nummer van 2008 zijn we uitgebreid ingegaan op de Toets Gesproken Nederlands (TGN) en de verschillende onderdelen hiervan. In dit nummer besteden we speciaal aandacht aan de voorbereiding op deze toets. Voor dit tweede artikel ging Charlotte Cannegieter in gesprek met ANT2-docente Saskia Piersma van het Nova College in IJmuiden.

De TGN:

- is onderdeel van de centrale examens van het Inburgeringsexamen en ook van het Basisexamen inburgering buitenland;
- meet het gemak waarmee kandidaten Nederlands kunnen verstaan en begrijpen en hierop adequaat en verstaanbaar in het Nederlands kunnen reageren;
- wordt met goed gevolg afgesloten als onderdeel van het Inburgeringsexamen als niveau A2 is gehaald en als onderdeel van het Basisexamen inburgering buitenland als niveau A1min is gehaald;
- vervangt sinds 1 januari 2007 de naturalisatietoets.

De klas

Saskia Piersma is al bijna twintig jaar docent. Zij is begonnen als NT1-docente en sinds twaalf jaar geeft zij ook les aan NT2- en ANT2-klassen. Na de Pedagogische Academie heeft zij de posthbo-opleiding Docent Nederlands als tweede taal afgerond. Zij is werkzaam op het Nova College in IJmuiden waar zij onder andere les geeft aan ANT2-klassen. De klas waar dit artikel over gaat, begeleidt zij drie dagdelen per week. Dit doet zij samen met haar collega Aart-Jan van Broekhuizen, die de klas een dagdeel per week les geeft. Op dit moment telt de klas negen ANT2-cursisten. In de tabel vindt u meer informatie over deze negen cursisten.

Met vijf van de negen cursisten oefent Saskia voor de Toets Gesproken Nederlands (TGN). De toets bestaat uit de onderdelen zinnen nazeggen, korte vragen beantwoorden, tegenstellingen noemen en verhalen navertellen. Dit laatste onderdeel levert geen punten op voor de toets.

Cursist 8 ging al eens op eigen initiatief op voor de naturalisatietoets, die zij niet heeft gehaald. Nu wil ze graag de TGN doen en vervolgens het haalbaarheidsonderzoek.[1] Dit geldt ook voor de cursisten 6, 7 en 9. Van cursist 5 wordt verwacht dat deze kan doorstromen naar een NT2-groep om op die manier kennis te maken met de TGN als onderdeel van het Inburgeringsexamen. Cursisten

1 tot en met 4 hebben nog een te laag taalniveau om mee te kunnen doen aan dit onderdeel.

De lessen

De cursisten hebben vier keer in de week een dagdeel van drie uur les. De groep bestaat uit anders-alfabeten en ANT2-cursisten, waarvan het niveau varieert. Vanwege de grote niveauverschillen in de groep werken de cursisten met individuele lesplannen en in eigen tempo. Om dit te kunnen realiseren wordt gebruikgemaakt van vrijwilli-

gers. De vier dagdelen worden op een gestructureerde manier ingevuld zodat de cursisten weten op welke dag zij aan welke vaardigheden en welke onderdelen (moeten) werken.

Methoden en materiaal

De cursisten werken met de alfabetiseringsmetbode *AlfaFlex* en veel aanvullend materiaal zoals *Beter Lezen, Verder Lezen*, leesboeken uit de bibliotheek en op maat gemaakt materiaal. Vanaf de start van elk traject worden de cursisten begeleid in computervaardigheden. Zij werken op de computer onder andere met de programma's *Taalklas.nl* en *7/43*. Verder wordt er gewerkt met buitenschoolse opdrachten uit *Spreek Actief* of zelfgemaakte buitenschoolse opdrachten die aansluiten bij het uitstroomdoel van de cursisten. Vast op het programma staan ook de TV-lessen, waarbij bijvoorbeeld het Jeugdjournaal wordt bekeken of film-materiaal van *ETV.nl*. Picto wordt ingezet om de woordenschat uit te breiden, luistervaardigheid te oefenen en TPR toe te passen.

Sinds een paar jaar werkt de alfaklas ook met het *Portfolio Alfabetisering NT2*. Op deze manier krijgen de docenten en cursisten zicht op de vorderingen, aangezien met behulp van het portfolio als het ware een continue formatieve toetsing plaatsvindt. Aan de hand van het portfolio wordt in deze klas een zelfontwikkeld diagnostisch instrument ingezet om te kijken op welk niveau de cursisten zich bevinden. De gegevens uit tabel 1 zijn op deze manier verkregen. We spreken van alfa A, B en C op basis van het Raamwerk Alfabetisering en van de niveaus A1 en A2 op basis van het Raamwerk NTz.

Om te oefenen voor de TGN maakt Saskia onder andere gebruik van *Onderweg, Ticket naar Nederland, het Groot Op weg kwartetspel* en oefentoets 1 van de 18 oefentoetsen van Intertaal. In totaal besteedt zij daar ongeveer drie uur per week aan.

Voorbereiding TGN

Saskia geeft aan dat het oefenen voor de TGN veel tijd en aandacht vergt. Het blijkt in de praktijk helemaal niet eenvoudig. In eerste instantie wilde zij de hele groep betrekken bij dit onderdeel, maar dat was voor een aantal cursisten te hoog gegrepen. Niet alleen was het lastig om uit te leggen wat de TGN precies was en waarom cursisten die toets zouden moeten afleggen, ook leverden sommige onderdelen na verloop van tijd problemen op. Het nazeggen van enkele woorden bijvoorbeeld ging nog wel, maar naarmate de zinnen langer werden, speelde het werkgeheugen en het taalniveau enkele cursisten parten. Daarom oefent Saskia enkel met de vijf cursisten die ook daadwerkelijk de toets gaan afleggen. De anderen werken op dat moment met een vrijwilliger.

Table 1 ***Achtergrondkenmerken van de cursisten ('own' staat voor 'op weg naar').)***

Cursist	Leeftijd	Land van herkomst	Jaren in Nerderland	Jaren school land herkomst	Gealfabetiseerd	Spreken	Luisteren	Lezen	Schrijven
1	56	Eritrea	4	0	nee	A1	own A2	A	A
2	58	Syrië	1,5	4	ja	own A1	own A1	A	A
3	23	China	1,5	0	nee	own A1	A1	A	A
4	24	Somalië	2	0	nee	own A1	own A1	A	A
5	32	Eritrea	3	7	ja	A1	A1	B	B
6	33	Afghanistan	5	0	nee	own A2	A2	B	B
7	42	Kongo	4	4	ja	own A2	own A2	C	C
8	45	Irak	12	0	nee	A1	own A2	B	A
9	38	China	13	4	ja	A1	A1	B	B

Onderweg

De methode *Onderweg* vormt in deze klas de basis voor het oefenen voor de TGN. *Onderweg* bereidt inburgeraars voor op de TGN en de lessen zijn opgebouwd rond cruciale praktijksituaties.

Elke week wordt een hoofdstuk samen doorgewerkt; daaraan voorafgaand wordt het hoofdstuk van de week ervoor herhaald. In het begin zegt Saskia de zinnen zelf voor en legt zij woorden uit. Als dit goed gaat, gaan de cursisten samen met de docent aan de slag met de bijbehorende cd. In dit stadium wordt er nog gebruikgemaakt van de pauzeknop op de cd-speler. Als ook dit goed gaat dan kunnen de cursisten eventueel nog zelfstandig verder oefenen.

Als de cursisten denken een hoofdstuk goed onder de knie te hebben, dan melden ze zich bij de docent. Ze doen vervolgens een onderdeel van de toets, waarbij de overige cursisten deze cursist met een kladblok erbij observeren. Saskia verdeelt van tevoren de rollen en taken en zegt waar ze op moeten letten. In de groep zitten twee vrouwen die onduidelijk spreken. Bij de een heeft dat te maken met verlegenheid, bij de andere met een zwaar accent. De cursisten weten dat van elkaar en geven hierop ook feedback. Zij weten dat er bij de TGN duidelijk en luid moet worden gesproken. De cursisten en de docent schrijven de woorden die nog moeilijk zijn op: hiermee wordt later weer extra geoefend.

Groot Op weg kwartetspel

Het *Groot Op weg kwartetspel* is een spel met veel kaartjes, aldus Saskia. Wat vooral lastig is én blijft, is het uitleggen van de spelregels. Bij elke spelbeurt is het zaak om weer even uit te leggen wat de cursisten precies moeten vragen. Het is de bedoeling dat een cursist een kwartet maakt met vier kaartjes en hierbij steeds een vraag stelt als ‘Mag ik van jou van de groente de paprika?’ Het is de kunst om dan als alfacursist te vragen naar de kaart die je wilt hebben en niet te noemen wat er op het kaartje staat dat je al in je bezit hebt.

Saskia geeft aan dat ze vrij overmoedig mel dit spel is begonnen door het hele spel op tafel te zetten. Toen ze merkte dat dit wel erg overweldigend was voor de cursisten, ging ze kaartjes selecteren, zodat er nu per keer voor iedere cursist ongeveer 6 à 7 kaartjes in het spel zitten. Met dit spel probeert ze ook de woordenschat te oefenen. Ze vraagt de cursisten dan om kaartjes per thema bij elkaar te zoeken. Sommige cursisten doen dit visueel, andere kunnen de tekst op de kaartjes lezen.

Oefentoets 1 van Intertaal

Op de computer gaan de cursisten regelmatig zelfstandig aan de slag met de gratis te downloaden oefentoets van Intertaal. Helaas zijn de scores niet af te lezen. Zelfs al is de toets na een aantal keren luisteren grotendeels bekend, toch blijven cursisten

het spannend vinden en oefenen ze er graag mee. Het karakter van een ‘echte’ toets zal hierin misschien ook een rol spelen.

Ticket naar Nederland

Voor het Basisexamen inburgering buitenland is veel materiaal beschikbaar, zoals *Ticket naar Nederland*. Saskia zet ook dit materiaal in tijdens het oefenen voor de TGN. Het onderdeel zinnen nazeggen uit *Ticket naar Nederland* kent twee niveaus. Het eerste onderdeel is relatief makkelijk: de zinnen zijn kort, vier tot vijf woorden, en overzichtelijk. Het tweede deel heeft zinnen met meer en moeilijkere woorden. Cursisten horen daar zinnen als ‘Daar heb ik nog nooit van gehoord’ of ‘Mensen maken afspraken als ze bij elkaar op bezoek gaan’. Dit sluit wel aan bij hoe de TGN dit onderdeel toetst. Ook hier worden de aangeboden zinnen steeds iets moeilijker en variëren de zinnen in lengte tussen de drie en dertien woorden. Het onderdeel vragen beantwoorden loopt inmiddels gesmeerd en ook de tegenstellingen zitten er goed in. Natuurlijk speelt hier de gewenning aan de vragen en woorden een grote rol. Het is wel een feit dat de cursisten hierdoor succes en daardoor ook plezier ervaren. Een van de cursisten schrijft de tegenstellingen op en is er ook vaak thuis mee bezig.

Vorderingen en motivatie

De kracht van oefening zit volgens Saskia in de herhaling, en dat zal menige docent niet onbekend voorkomen. ‘Waar ik denk dat het nu wel saai wordt, al dat herhalen, geven de cursisten aan dat ze dat juist nodig hebben. De ANT2-cursisten hebben over het algemeen ook veel structuur nodig. Het onderdeel zinnen nazeggen vinden ze het moeilijkst. Als de zinnen langer worden, sluit het op een gegeven moment niet meer aan bij het gramma-

ticale niveau van deze cursisten', aldus de docente. Ook heeft zij het idee dat het geheugen een rol speelt.

'Eigenlijk zie ik dat de onderdelen die ze leuk vinden en waarbij veel gelachen wordt, hen over het algemeen ook het beste afgaan. Dat is vooral het onderdeel vragen beantwoorden, waarbij meestal ook een deel van de vraag herhaald wordt. Bijvoorbeeld: Wat is sneller een vliegtuig of een auto? Antwoord: een vliegtuig. Of: Welke maand komt eerst, september of augustus? Antwoord: augustus.'

Een aantal cursisten heeft bij onderdelen van de TGN baat bij een betere verstavaardigheid en uitspraak. Saskia verzucht dat als er meer tijd zou zijn om bepaalde onderdelen individueel meer te oefenen, deze cursisten naar haar idee op deze onderdelen ook beter zouden presteren.

Op dit moment wordt er nog niet geoefend met de manier waarop de toets wordt afgenomen, behalve dan dat de cursisten met het tempo van de cd mee moeten spreken. Ook de digitale oefentoets biedt een reële toetssituatie. Het daadwerkelijke trainen op snelheid, hoeveelheid van te toetsen onderdelen, opbouw van de toets, instructies, het in een microfoontje praten enzovoorts bewaart Saskia tot het moment dat de TGN daadwerkelijk zal worden afgelegd.

De motivatie voor het oefenen voor de TGN halen de cursisten in het bijzonder uit het feit dat ze met deze toets kunnen naturaliseren. De meeste cursisten

sommigen met al een behoorlijk lang scholingstraject achter de rug, zijn zich er heel goed van bewust dat het niet realistisch is dat zij voor alle vaardigheden niveau A2 zullen halen. Ook Saskia zelf vindt hierin de motivatie voor dit onderdeel van de lessen, ondanks dat het op deze manier een vrij geïsoleerd onderdeel is, waarmee de koppeling naar alledaagse taalsituaties niet altijd even makkelijk te maken is. Zij ziet het afnemen van het haalbaarheidsonderzoek en hieraan voorafgaand het afleggen van de TGN voor sommige, al dan niet stagnerende cursisten, als enige mogelijkheid om aan de inburgeringsplicht te voldoen. 'Niet alleen ik investeer daarom in de TGN, de cursisten des te meer'.

Literatuur

Gathier, M. & D. de Kruyf (2002). *Beter lezen* & (2003) *Verder lezen*. Bussum: Coutinho.
J.v.d. Toorn-Schutte. *Het Groot Op weg kwartetspel* (2008). Amsterdam: Uitgeverij Boom.
Kwakernaak, M. (2007). *Ticket naar Nederland*. Oefenpakket voor het onderdeel Kennis van de Nederlandse taal. Leersum: Van Dorp Educatief.
Laan, S.e.a. *AlfaFlex*. Helmond: ROC Ter Aa.
Paulussen-van Vugt, B. & T. Geurtsen (1994). *Picto*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
Rossenberg, L. van & A. Hilderink *Spreek Actief*. Alphen aan de Rijn: ID-College.
Stockmann, W. & K. Dalderop (2005). *Portfolio Alfabetisering NT2*. Arnhem: Citogroep.
Tholen, B. (red.) (1989). *Een zekere woordenschat, 7/43, De kop erop* en *Tempo*. Utrecht: NCB. Inmiddels ook *7/43 Extra*.
Toets Gesproken Nederlands - 18 oefentoetsen (2009). Intertaal Uitgeverij. (oefentoets 1 via www.intertaal.nl gratis te downloaden)
Toorn-Schutte, J. van der (2008). *Onderweg. Voorbereiding op het Inburgeringsexamen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Eindnoten:

1 In AlFA-*nieuws* van mei 2008 is te lezen wat de betekenis van het Haalbaarheidsonderzoek is voor anderstaligen die in het land van herkomst nauwelijks onderwijs hebben gehad en niveau A2 voor de schriftelijke vaardigheden niet kunnen halen. Als de cursist al 'slaagt' voor dit dure onderzoek kan die alleen wanneer de TGN met goed gevolg is afgelegd een naturalisatieverzoek indienen. Er wordt dan ook aangeraden om de cursist eerst de TGN te laten doen.

Uit het veld

Handboek NT1, voor docenten en opleiders
Anne-Lies van de Peppel/Stichting ETV.nl

> Op 17 april is het eerste exemplaar van het Handboek NT1 overhandigd aan Jeanette Noordijk, directeur Beroeps- en Volwassenen Educatie van het ministerie van OCW. Het Handboek NT1 beschrijft de actuele didactiek van het lees- en schrijfonderwijs aan laaggeletterde volwassenen en geeft aandacht aan de filosofie die ten grondslag ligt aan dit onderwijs. Ella Bohnenn, Marijke Tiemersma (Hollandse Luchten) en Ben Vaske (Stichting Expertisecentrum ETV.nl) willen met dit boek een bijdrage leveren aan de verdere ontwikkeling en kwaliteitsverhoging van het NT1-werk.[1] Anne-Lies van de Peppel had een gesprek met Ella Bohnenn over het hoe en waarom van deze uitgave.

Het initiatief voor dit handboek komt van Ella Bohnenn (samenstelling en redactie). Naast diverse activiteiten binnen en buiten het onderwijs is Ella Bohnenn al 25 jaar actief in het alfabetiseringswerk. Zij heeft lesgegeven aan laaggeletterden, docenten bijgeschoold, een didactiek en bijbehorende materialen ontwikkeld, en in bedrijven opleidingen voor laaggeletterden ontwikkeld en onderzoek gedaan naar laaggeletterdheid.

Waarom nu een Handboek NT1?

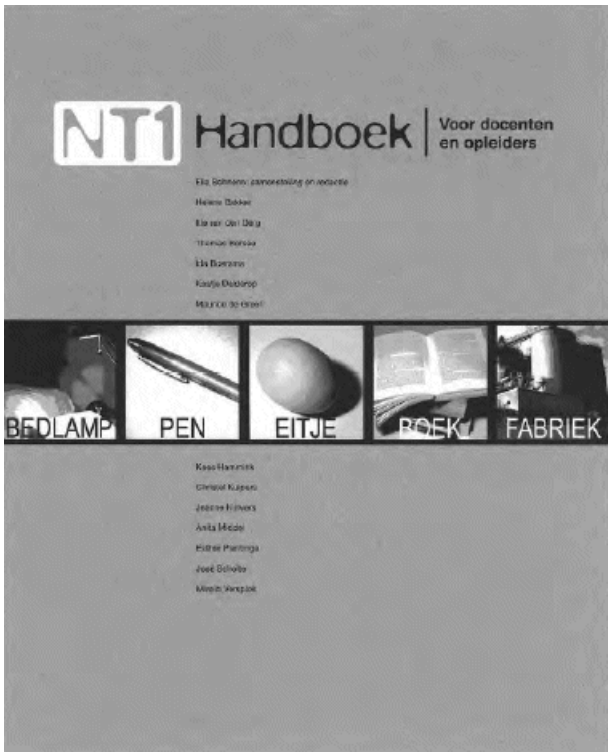
Bohnenn: ‘Inhoudelijk-didactische publicaties dateren uit de jaren tachtig en begin jaren negentig van de vorige eeuw. Dat moest nodig geactualiseerd worden. Bovendien staat alles wat waardevol is verspreid over veel verschillende publicaties. Een handboek is wel zo handzaam. Dit is een goed moment voor zo'n handboek. Er is veel aandacht voor laaggeletterdheid, vooral voor taboedoorbreking en opbouwen van samenwerkingsnetwerken. De inhoud mag niet achterblijven.’

Praktisch en motiverend

Bohnenn: ‘Het is belangrijk om de didactische inzichten op een rijtje te hebben. In het Handboek NT1 starten we bij de praktijk. Het boek staat vol met voorbeelden en praktijksituaties. Vanuit de praktijk maken we de overstap naar de theorie. We hebben hiervoor gekozen omdat docenten praktische mensen zijn. Zij hebben behoefte aan goede voorbeelden en ideeën die ze kunnen gebruiken voor hun eigen lessen.’ Het Handboek NT1 is geschreven door dertien mensen die het werkveld goed kennen. De auteurs delen inzichten en goede ervaringen uit de praktijk in een pleidooi voor degelijk onderwijs. De lezer wordt uitgedaagd om te reflecteren op het eigen handelen, en vooral gemotiveerd om met alle inzet en vermogen de laaggeletterden kansen te bieden om zich verder te ontwikkelen. Bohnenn: ‘Er staat veel in wat docenten direct

kunnen gebruiken in hun lessen. Er staat ook veel in wat verder reikt dan de eigen lessen en de moeite waard is om samen met collega's uit te diepen.'

De term NT1 verwijst naar het taalonderwijs - soms het totale onderwijs - aan autochtone laagopgeleide volwassenen. Inmiddels nemen steeds meer volwassenen met een andere moedertaal, die goed aanspreekbaar zijn in het Nederlands, deel aan de NT1 lees- en schrijfcursussen. Een strak onderscheid tussen NT1 en NT2 is voor hen niet relevant.



NT1-onderwijs

Het NT1-onderwijs kent geen vaste programma's. Een groot aantal docenten maakt nog steeds veel materiaal zelf. ‘Dat is op zich niet erg, als het leertraject dat cursisten volgen duidelijk is en het gekozen materiaal past bij hun ontwikkelingsfase. Pas dan kunnen docenten echt maatwerk leveren. De andere kant is dat docenten vaak allerlei lesmateriaal bij elkaar sprokkelen en deze manier van werken kan leiden tot “hapsnap” werken. En dat willen we niet. Het handboek is een pleidooi voor degelijk onderwijs.’ In verschillende hoofdstukken is er aandacht voor het systematisch werken aan leerdoelen. De leerdoelen van cursisten verschillen. De een moet memo's schrijven op zijn werk, de ander wil zijn kleinkind voorlezen. ‘Docenten moeten, om een leertraject te ontwerpen dat leidt tot het gewenste lees- en schrijfniveau, verschillende zaken integreren: de leerwensen van de cursist, reële lees- en schrijftaken in realistische situaties, ondersteunende vaardigheden, en de opbouw in de processen van leren lezen en schrijven. Dat is ontzettend moeilijk, maar wel de kern van het NT1-onderwijs.’

Vasthoudende docenten

Een belangrijke drijfveer voor Ella Bohnenn is om docenten te ondersteunen. ‘Ik denk wel eens, als docenten niet zo vasthoudend waren geweest, had het werk misschien niet meer bestaan. Niet omdat er geen laaggeletterden zijn, het grote aantal is bekend, en ook niet omdat er geen behoefte aan is. Maar de werving is een kwestie

van lange adem. En de aantallen cursisten blijven laag. Dit laatste heeft te maken met de onbekendheid van het NT1-onderwijs en daar wordt nu gelukkig veel aan gedaan. Maar het heeft ook veel te maken met het feit dat laaggeletterden niet staan te trappelen om naar school te gaan. Het is investeren op de lange termijn. En dat past niet altijd in de plannen of het beleid van roc's. Docenten hebben veel ups en downs in het werk meegemaakt. Nu hebben ze de wind mee, maar er is lange tijd haast geen aandacht voor geweest. Hoe hebben ze dit volgehouden? Er moet toch iets zijn in het werk waardoor je zo gedreven blijft. Hiernaar zijn we op zoek gegaan.'

Kwaliteitsverbetering

Het Handboek NT1 is niet alleen voor docenten, maar ook voor opleiders in het onderwijs en bedrijfsleven. Er is voor hen niet veel geschikt materiaal om studenten te scholen of NT1-docenten bij te scholen. Bij deze laatste groep neemt de vraag naar scholing weer toe. Dit heeft te maken met de verschuivingen in het docentenbestand. De NT1-docenten van het eerste uur zijn inmiddels met pensioen, nieuwe docenten en docenten met andere onderwijservaring nemen het stokje over. 'Het handboek voorziet in een behoefte. We weten dat ook opleiders in bedrijven waar laaggeletterden werken, geïnteresseerd zijn in dit handboek. In de bedrijven is meer aandacht voor laaggeletterdheid en opleiders in bedrijven willen weten wat het onderwijs aan hun werknemers kan inhouden. Dit handboek geeft hen hierbij houvast. Een hoofdstuk in het boek is helemaal gewijd aan leren lezen en schrijven op de werkvloer.'

Wens voor de toekomst

Met dit handboek wil Ella Bohnenn een bijdrage leveren aan de versterking van de kwaliteit van het NT1-onderwijs. 'Ik ben blij dat dit handboek er is. En ik ben blij dat er weer wat meer aandacht komt voor de inhoud van het werk. Via Stichting Expertisecentrum ETV.nl hebben we dit toch op de

agenda weten te krijgen. Ik zie sowieso meer aandacht voor de inhoud. CINOP organiseert de Kenniskringen NT1, waarin ze de expertise van docenten op een aantal thema's bundelen. En ik zie nieuwe leesboekjes verschijnen. Wat ik nog graag gerealiseerd zou zien, zijn nieuwe toetsen. Voor instroom, voortgang en uitstroom. Die zijn er nu niet. Docenten werken met oude toetsen, maken zelf iets of gebruiken NT2-toetsen. Dat is niet echt degelijk en eenduidig. Via Stichting Expertisecentrum ETV.nl hebben we dit al aangekaart bij de partners van het landelijk Aanvalsplan Laaggeletterdheid. Er is nu nog nergens een NT1-toets te bestellen.'

Bestellen

Het Handboek NT1 kost ¯42,50. U kunt het boek bestellen via de websites van de drie uitvoerders van het landelijk Aanvalsplan Laaggeletterdheid:
ETV.nl www.etv.nl
CINOP www.cinop.nl en
www.basisvaardigheden.nl
Stichting Lezen & Schrijven www.lezenenschrijven.nl

Eindnoten:

1 Het Handboek NT1 is tot stand gekomen met een bijdrage van het Ministerie van OCW, vanuit het landelijk Aanvalsplan Laaggeletterdheid 'Van A tot Z betrokken 2006-2010'.

Discussie in het vak

AlfaNT2 en Inburgering
Jacqueline Veth/ID College Gouda

Binnen het ID College in Gouda is men een speciaal Inburgeringstraject aan het voorbereiden om ANT2-cursisten dichter bij inburgering te brengen. Hiertoe is besloten omdat meedoen in WI-trajecten gericht op laagopgeleiden (leerprofiel 1c) voor ex-analfabete tweedetaalleerders (leerprofiel 1a en 1b) vaak toch te hoog gegrepen is. Hieronder een kort verslag van Jacqueline Veth, lid van de werkgroep ANT2-Inburgering.

Een diverse doelgoep

Mensen die in eigen land niet of nauwelijks naar school zijn geweest, worden bij het ID College in een ANT2-traject geplaatst. Ook anders-alfabeten met weinig opleiding komen in een ANT2-traject. Binnen deze trajecten wordt aan uitbreiding van

woordenschat, eenvoudige zinsbouw en het leren lezen en schrijven in het Nederlands gewerkt. De werkgroep ANT2-Inburgering onderscheidt binnen de ANT2-cursisten een aantal groepen:

- zeer snelle leerders (vaak anders-alfabeet) die wel door kunnen stromen naar een WI-traject voor laagopgeleiden, leerprofiel 1c, niveau A2 voor alle vaardigheden haalbaar;
- snelle leerders (jong volwassenen, soms anders-alfabeten), leerprofiel 1b, niveau A2 voor spreken en luisteren haalbaar en niveau A1 voor lezen en schrijven haalbaar;
- middentraject-leerders (leeftijd rond 40-45 jaar), leerprofiel 1a, niveau A2 voor spreken en luisteren en niveau A1 voor lezen en schrijven waarschijnlijk wel, maar niet altijd, haalbaar;
- langzaam tot zeer langzame leerders

(meest ouderen), leerprofiel 1a, niveau A2 voor spreken en luisteren misschien haalbaar en niveau A1 voor lezen en schrijven meestal niet haalbaar.

Haalbaarheid van het Inburgeringsexamen

Voor de snelle leerders en middentrajectleerders lijkt het zinvol om aan een speciaal op hen gericht inburgeringstraject mee te doen. Gekozen wordt voor de Portfolio-variant. De didactische achtergrond hiervan is dat cursisten verplicht worden taalcontact met Nederlanders te zoeken. De vereiste niveaus voor oudkomers zouden gehaald kunnen worden. Wij achten het niet haalbaar voor de ANT2-cursisten om aan de vereiste niveaus voor nieuwkomers als ook voor naturalisatie (alle vaardigheden op niveau A2) te voldoen. Voor de langzame en zeer langzame leerders zal een programma toegespitst moeten zijn op het behalen van de Toets Gesproken Nederlands. Is deze toets gehaald, dan kan er een haalbaarheidsonderzoek worden aangevraagd waarbij dispensatie verleend kan worden als aangetoond is dat voor schriftelijke vaardigheden niveau A2 niet haalbaar is.

Globale opbouw van het lesprogramma

Het is de bedoeling dat het lesprogramma rondom de kennis en vaardigheden wordt gebouwd die nodig zijn om de portfoliobewijzen te verzamelen. Gedurende vijf weken wordt een Cruciale Praktijksituatie uitgangspunt van de lessen. Bij elke Cruciale Praktijksituatie worden drie à vier Cruciale Handelingen (zie checklists Portfolio Burgerschap, OGO en Werk) gekozen en uitgebreid geoefend. Vervolgens worden hier portfoliobewijzen van verzameld. De lesstof wordt met zoveel mogelijk beeld- en luistermateriaal ondersteund. Lezen en schrijven gebeurt slechts in beperkte mate. Daarnaast wordt de lesstof geoefend met lees-, schrijf- en luisteropdrachten (niveau A1), zoals die voor kunnen komen in het Elektronisch praktijkexamen. Er wordt eveneens geoefend met bij het onderwerp passende leerstof voor het examen Kennis van de Nederlandse Samenleving. Ook wordt er steeds geoefend voor de Toets Gesproken Nederlands. Elke lesperiode wordt afgesloten met een presentatie van de behaalde portfoliobewijzen in een panelgesprek, zoals dat ook op het examen plaats zou kunnen vinden. Het totale programma omvat zo'n zestig weken (ofwel anderhalf jaar) van veertien uur les en vijf uur huiswerk per week, en totaal twintig dagen stage. Instroom kan alleen als de student het Alfa-traject heeft afgerond (spreken/luisteren op weg naar A2 en lezen/schrijven op weg naar Alfa C).

Uitval

Blijkt het Inburgeringsexamen Oudkomers (spreken/luisteren A2 en lezen/schrijven A1) niet haalbaar voor een cursist uit bijvoorbeeld het middentraject, dan heeft deze

student in elk geval door het verzamelen van portfolio-bewijzen veel ervaring opgedaan met het reilen en zeilen binnen de Nederlandse samenleving. Ook kan deze cursist laten zien dat hij of zij wel degelijk heeft geprobeerd om op zo hoog mogelijk niveau Nederlands te leren.

Toets Gesproken Nederlands

Cursisten die het examen niet lijken te kunnen halen, kunnen een Haalbaarheidsonderzoek doen bij het Instituut De Voortwijzer, ROC Amsterdam. Zij moeten echter wel de Toets Gesproken Nederlands op niveau A2 halen. Dit kan ook nog een behoorlijke klus voor hen zijn, met name voor de (zeer) langzame leerders, die meestal (zeer) veel moeite hebben met het onthouden van woorden. Een kritische kanttekening bij de TGN lijkt mij zeer op zijn plaats, want wat meet deze toets eigenlijk? Of je Nederlands kunt spreken? Kun je dat als je tegenstellingen kunt opdreunen? Of een antwoord kunt geven via herhaling van de zin? Of een zin kunt nazeggen?

Ten slotte

Met de intentie van het Inburgeringsexamen om de inburgering meer te richten op participatie in de Nederlandse samenleving, ben ik het volkomen eens. Bewijzen verzamelen is hierbij een stimulans. Echter, ten aanzien van gevraagde taalniveaus heeft men zich niet of onvoldoende gerealiseerd welke moeite het een ongeletterde of zeer laaggeletterde kost om op latere leeftijd te leren lezen en schrijven en ook nog te leren spreken in die onbekende taal. Ik ben dan ook erg blij met het leerlastonderzoek alfabetisering NT2 van Jeanne Kurvers en Willemijn Stockmann, waaraan ID College Gouda mee zal werken. Met dit onderzoek in het kader van Succesfactoren in de Inburgering, en in opdracht van het Ministerie van VROM, zal hopelijk meer duidelijkheid komen over het aantal uren les dat voor de ‘gemiddelde’ ANT2-cursist minimaal nodig is om niveau Alfa C (= A1) voor lezen en schrijven te halen.

Signalementen

Handboek NT1

Onlangs is het *Handboek NT1* verschenen. Het *Handboek NT1* beschrijft de actuele didactiek van het lees- en schrijfonderwijs aan laaggeletterde volwassenen en de filosofie die ten grondslag ligt aan dit onderwijs. Het handboek is tot stand gekomen dankzij het initiatief van

Ella Bohnenn (redactie), Marijke Tiemersma (Hollandse Luchten) en Ben Vaske (Stichting Expertisecentrum ETV.nl). Zij willen met dit boek een bijdrage leveren aan de verdere ontwikkeling en kwaliteitsverhoging van het NT1-werk. In het boek worden dertien mensen aan het woord gelaten die ieder expert zijn op hun terrein.

Bestellen: via de websites van de drie uitvoerders van het landelijk Aanvalsplan Laaggeletterdheid:

ETV.nl: www.etv.nl

CINOP: www.cinop.nl en www.basisvaardigheden.nl

Stichting Lezen & Schrijven: www.lezenenschrijven.nl

LESLLA 2009

Ook in 2009 zal er weer een internationale conferentie gehouden worden over de verwerving van taal en schrift door laagopgeleide tweedetaalleerders (de letters LESLLA staan voor Low Educated Second Language and Literacy Acquisition). Deze zal plaats vinden in Banff, Alberta, Canada, van 28 tot en met 30 september. Voor verdere informatie zie de website van LESLLA www.leslla.org, waarop ook allerlei wetenswaardigs te vinden is over alfabetisering in een tweede taal wereldwijd.

[Nummer 3]

Onder de loep

Leerlast via Haalbaarheidsonderzoek
Ineke van de Craats/Radboud Universiteit Nijmegen
Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

Beleidsmakers, taalaanbieders, docenten en niet in de laatste plaats de leerders zelf zouden graag willen weten hoe lang het allemaal gaat duren voordat ze kunnen lezen en schrijven in het Nederlands. Met andere woorden: hoe groot is de leerlast van het Alfa NT2-traject? Een eenvoudige vraag zonder eenvoudig antwoord. In dit nummer van ALFA-nieuws gaan we daar op twee manieren op in. Deze bijdrage is gebaseerd op data van het haalbaarheidsonderzoek. De andere bijdrage hierover 'Alfabetisering NT2: wie, wat en hoe lang duurt het' is gebaseerd op het onderzoek *Wat werkt in Alfabetisering NT2*?

Leerlastonderzoeken

Om te weten hoeveel tijd het iemand kost om iets te leren noteer je de uren die hij bezig is geweest. De een doet er echter langer over dan de ander en je wilt graag het gemiddelde weten. Dus zoek je mensen met vergelijkbare kenmerken en in vergelijkbare omstandigheden. In het hier beschreven onderzoek zijn we nagegaan hoeveel onderwijs de aanvragers van een haalbaarheidsonderzoek (zie onderstaande uitleg) gevolgd hebben en hoeveel ze daarin hebben leren lezen en schrijven. Daarvoor is gebruikgemaakt van anonieme gegevens van De Voortwijzer, onderdeel van het ROCvA, dat in opdracht van de IND het haalbaarheidsonderzoek uitvoert (zie ook Marjoke Roos in ALFA-*nieuws* 2008, 2 en 3).

Haalbaarheidsonderzoek

Sinds de invoering van de Wet Inburgering in 2003, moeten migranten die willen naturaliseren slagen voor het inburgeringexamen (vanaf 2003 tot 2007 was dit de naturalisatietoets). De wet biedt echter ook de mogelijkheid tot ontheffing voor zeer laag opgeleide migranten (niet afgerond basisonderwijs in het land van herkomst) voor de schriftelijke vaardigheden. Daarvoor moet wel aangetoond worden dat de kandidaten zich serieus ingespannen hebben het vereiste A2-niveau van het Raamwerk NT2 te halen en dat men niet verwacht dat zij dit niveau binnen vijf jaar alsnog kunnen halen. Daarvoor moet een haalbaarheidsonderzoek aangevraagd worden, dat uitgevoerd wordt door De Voortwijzer van het ROC Amsterdam. Tussen 2003 en medio 2008 hebben in totaal ongeveer 1500 kandidaten zo'n onderzoek aangevraagd. Van in totaal 723 dossiers is een beschrijving en een analyse gemaakt om na te gaan

wat precies de achtergronden zijn van de aanvragers, welk en hoeveel NT2-onderwijs zij hebben gevolgd en wat deze informanten in welke periode wel bereikt hebben aan schriftelijke vaardigheden in het Nederlands.

Taalonderwijs in Nederland

Scholing in NT2 is voor de aanvragers verzorgd door aan een ROC verbonden docenten of door vrijwilligers verbonden aan een Asielzoekerscentrum (AZC). In tabel 1 is de gemiddelde lestijd in maanden omgezet in aantal uren les in een AZC of ROC en is de gemiddelde presentie van de aanvragers weergegeven voor zover bekend uit de persoonlijke gegevens. De gegevens zijn apart voor mannen en vrouwen berekend. Zoals tabel 1 laat zien hadden 688 aanvragers gemiddeld 1357 uur les gehad voordat de aanvraag voor het haalbaarheidsonderzoek werd gedaan. De 233 mannen hadden gemiddeld meer lessen gehad dan de 455 vrouwen. 65 van hen hadden ook nog gemiddeld 65 uur les gehad op een AZC. De aanvragers zijn gemiddeld meer dan 80% in de lessen aanwezig geweest.

Opbrengst van 1350 uur

Wat is nu werkelijk bereikt in die uren les?
Toen De Voortwijzer met de haalbaarheidsonderzoeken begon, was er nog geen Raamwerk ANT2 waarin de technische niveaus van lezen en schrijven onder niveau A1 (Alfa A, Alfa B en Alfa

Tabel 1: Taallessen in Nederland met aanwezigheidspercentage

Kenmerk	Totaal	Mannen	Vrouwen
Gemiddeld aantal uren	1357 uur	1429 uur	1320 uur
les op ROC	(n=688)	(n=233)	(n=455)
Gemiddeld aantal uren	606 uur	565 uur	639 uur
les op AZC	(n=65)	(n=29)	(n=36)
Percentage presentie	81,71%	82,7%	81,23%

C/A1) beschreven werden en bestond er nog geen Begintoets Alfa of Voortgangstoets Alfa (Cito) die daarop gebaseerd is. Wel waren er de Intaketoets Alfabetisering NT2 (ICE) en de toets Leerondersteunende Vaardigheden (ICE). Daarnaast bestaan er Trajecttoetsen (ICE) en Nivor-toetsen (Cito) die weliswaar de vier taalvaardigheden toetsen maar niet ingericht zijn op gebruik door analfabeten. Toch blijkt uit de gegevens die De Voortwijzer van ROC's aangeleverd krijgt dat de prestaties van analfabete cursisten met behulp van deze toetsen gemeten worden. Vorderingen kunnen hierop dan ook niet naar voren komen. Daarom heeft De Voortwijzer besloten een serie toetsen samen te stellen om vooral kleinere stappen in de voortgang te kunnen meten. De toetsen zijn te verdelen in drie categorieën: algemene leerondersteunende vaardigheden, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid. Het nadeel hiervan is nu echter dat die toetsen niet direct in verband gebracht kunnen worden met de Voortgangstoets Alfa. Om die relatie toch te kunnen leggen, heeft een aantal deelnemers zowel de toetsbatterij van De Voortwijzer als de Voortgangstoets Alfa van het Cito gemaakt. Daaruit bleek dat de analfabete Voortwijzer-cursisten gemiddeld ongeveer 17 woorden correct per minuut lezen (variërend van 0-35 woorden). Dat zou op basis van de vergelijking in de meeste gevallen betekenen op weg naar Alfa-niveau B. Dat impliceert dat in gemiddeld 1357 uur met meer dan 80% presentie nog geen Alfa-niveau B gehaald wordt en men dus nog moeite heeft met het lezen van woorden met medeklinkerclusters en het begrijpen van heel korte zinnen en teksten.

> Een aanvrager van het haalbaarheidsonderzoek komt gemiddeld in 1350 uur nog niet tot niveau Alfa B.

Mogelijke oorzaken

Er zijn allerlei oorzaken te bedenken voor deze conclusie. De leeftijd van de aanvragers, het gebrek aan scholing in eigen land, confrontatie met oorlogen en andere narigheid en allerlei combinaties van factoren zijn hierop van invloed (zie ook het artikel *Fossilisatie of stagnatie*? elders in deze ALFA-*nieuws*). Ook de

organisatie en inhoud van de lessen voor alfacursisten kunnen een oorzaak zijn. We geven hieronder details voor enkele factoren.

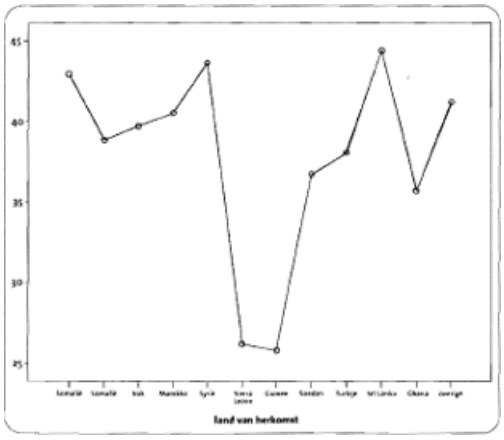
Persoonlijke factoren: leeftijd

De gemiddelde leeftijd van de aanvragers die het advies 'niet haalbaar' kregen is 39,25 jaar (die van de aanvragers met 'haalbaar' gemiddeld 32,3 jaar). De leeftijd van de aanvragers varieert tussen 20 tot 85 jaar waarbij 80 procent van de aanvragers jonger dan 50 jaar is. Uit Sierra Leone, Guinee, Turkije en Ghana zijn geen aanvragers die ouder dan 50 jaar zijn. De aanvragers uit Sierra Leone en Guinee zijn significant jonger dan die uit andere landen zoals te zien is in tabel 2 en figuur 1. Hierin is de gemiddelde leeftijd van de inforinformant per land van herkomst weergegeven. De gemiddeld oudste aanvragers zijn Tamils, Syriërs en Afghanen. Vooral de eerste twee groepen zijn al langere tijd in Nederland en mogelijk ook de Afghanen die op verschillende tijdstippen zijn gevlucht, eerst tijdens de Russische overheersing, later tijdens de overheersing door de Taliban.

Zoals uit tabel 2 blijkt is de gemiddelde leeftijd waarop een aanvraag wordt gedaan 39 jaar. Dat is een hoge leeftijd voor het leren van een nieuwe taal. Sinds het grootschalige onderzoek van Johnson & Newport (1989; 1991) heeft uitgewezen dat er een negatief verband bestaat tussen de leeftijd waarop met het leren van de nieuwe taal begonnen wordt en het bereikte resultaat, is er veel onderzoek gedaan. Dat onderzoek was in de eerste plaats bedoeld om te kijken of het behalen van moedertaalniveau mogelijk was voor leerders die na hun elfde jaar begonnen waren. Er bleek echter steeds opnieuw een continue achteruitgang in taalleersucces naarmate de leerders een hogere aanvangsleeftijd hebben. Dit gold niet alleen voor de beheersing van grammatica, maar ook voor uitspraak (Flege, Yeni-Komshian & Liu, 1999; Moyer, 1999) en taalvaardigheid in het algemeen, zoals het meest recente onderzoek van Abrahamssen & Hyltenstamm (2009) aantoont. Nederlands onderzoek op dat terrein van Bongaerts (1999) en Van Boxtel (2005) wijst hetzelfde uit. Long (1990:251) concludeert dan ook dat het vermogen om een nieuwe taal te leren vermindert met het klimmen der jaren en betrekking heeft op alle domeinen van taalvaardigheid. Bovendien concludeert hij dat die verminderde leervaardigheid bij sommigen al op de leeftijd van 6 jaar begint en niet met de

Tabel 2: Leeftijd van aanvragers met het advies 'niet-haalbaar'

Land van herkomst	Aantal deelnemers	Gemiddelde leeftijd
Afghanistan	185	42,21
Irak	126	39,26
Somalië	123	38,68
Marokko	52	40,54
Syrië	35	43,66
Sierra leone	34	25,82
Guinee	21	25,81
Soedan	17	35,59
Turkije	11	38,09
Sri Lanka	10	43,70
Ghana	11	35,73
Overige	86	40,15
Totaal	711	39,21



Figuur 1: Overzicht van de gemiddelde leeftijd van de aanvrager per land van herkomst

puberteit zoals vaak beweerd wordt. In dat licht is 39 jaar oud te noemen. Men zou differentiatie aan moeten brengen in de eisen die aan volwassen, onervaren taalleerders worden gesteld (een niet onbelangrijk deel van de aanvragers was al 39 jaar of ouder bij aankomst in Nederland).

Scholing in het land van herkomst

De 719 aanvragers die het advies niethaalbaar kregen, waren gemiddeld 1,14 jaren naar school geweest in hun eigen land. De verdeling over de verschillende landen is weergegeven in tabel 3.

Daaruit valt af te leiden dat aanvragers uit - minste opleiding eerst - Guinee, Somalië, Sierra Leone en Marokko tot de laagst geschoolden gerekend moeten worden met een gemiddelde schooltijd van minder dan 1 jaar. Wanneer dit naast het feit wordt gelegd dat aanvragers uit Guinee en Sierra Leone ook de jongste deelnemers waren, is het niet onwaarschijnlijk dat het hier onder andere gaat om vroegere kindsoldaten en kinderen die door hun ouders gemaand werden het oorlogsterrein te verlaten.[1] De aanvragers met de hoogste opleiding zijn de Tamils uit Sri Lanka, die wellicht moeite hebben met het alfabetische (Latijnse) schrift dat afwijkt van het syllabische schrift dat zij kennen. Van de 712 aanvragers die deelnamen aan dit onderzoek, hadden 407 nooit enig onderwijs in hun eigen land genoten.

In tabel 3 is geen onderscheid gemaakt naar sekse. Doen we dat wel, dan blijken de 479 vrouwen gemiddeld 0,96 jaar naar school te zijn geweest en de 244 mannen gemiddeld 1,49 jaar. Dit verschil tussen mannen en vrouwen blijkt significant te zijn.

Laaggeschoold in eigen land betekent voor taalonderwijs meestal dat men weinig bewuste kennis heeft over taal en niet gewend is te praten over taal, wat in NT2-lessen veel gebeurt. Dit type leerders heeft bovendien een gebrek aan schoolse vaardigheden in het algemeen, wat de taallessen op zich al moeilijk maakt.

Alfabetisering en NT2

Aan de hand van eigen meldingen van aanvragers en van wat ROC's hadden opgegeven is een indeling gemaakt in lesmaterialen die gebruikt werden in de lessen aan AZC's en ROC's. Voor de AZC's - waar het gaat om mensen die nog geen verblijfsvergunning hadden en die vaak nog geen Nederlandse les

Tabel 3: Scholing van aanvragers met het advies 'niet-haalbaar'

Geboorteland	Aantal deelnemers	Gemiddelde scholing in jaren
Somalië	124	0,57
Guinee	21	0,57
Sierra Leone	34	0,69
Marokko	52	0,81
Afghanistan	188	0,81
Soedan	17	1,35
Turkije	11	1,36
Irak	129	1,49
Syrië	35	1,80
Ghana	11	2,18
Sri Lanka	10	2,70
Overige	87	1,99
Totaal	719	1,14

Tabel 4: Overzicht van het lesmateriaal ingezet bij AZCs

Soort lesmateriaal	Aantal	Percentage
Alfa NT2	34	39,1%
NT2	39	44,8%
Overig	14	16,1%
Totaal	87	100%

mochten krijgen (behalve lessen van vrijwilligers en lessen aan minderjarigen) - is een onderscheid gemaakt tussen lesmateriaal dat gericht is op alfabetisering én Nederlands (ANT2) en lesmateriaal dat niet gericht is op alfabetisering en wel op NT2 (zie tabel 4). Bij het laatste materiaal wordt verondersteld dat de gebruiker kan lezen en schrijven. Als niet duidelijk was welk materiaal gebruikt was, is het ingedeeld onder overigen.

Eenzelfde overzicht kan gegeven worden voor de inzet van het lesmateriaal bij ROC's. In tabel 5 is ook de combinatie van alfabetiseringsmateriaal en NT2-materiaal opgenomen, bijvoorbeeld als de alfabetiseringsmetbode *7/43* gecombineerd werd met *IJsbreker* (NT2-methode voor leerders met basisschool die al kunnen lezen en schrijven in het Latijnse schrift). Het is natuurlijk mogelijk dat naast de lees- en schrijfmethode *7/43, IJsbreker* alleen gebruikt werd voor de mondelinge vaardigheden bijvoorbeeld omdat de rest van de klas dat gebruikte, maar het is even goed mogelijk dat er te vroeg is overgeschakeld naar een NT2-methode nog voordat het alfabetiseringstraject was afgesloten. Bij het haalbaarheidsonderzoek kwam naar voren dat het lees- en schrijfniveau onvoldoende was. Hieruit kan geconcludeerd

worden dat een combinatie van ANT2 + NT2 geen effectieve manier is om het doel te bereiken. Verder is de combinatie alfabetisering of NT2 met inburgerings- of participatiedoelen onderscheiden als er bijvoorbeeld sprake was van een ouderparticipatiecursus met alfabetiseringsdoelen.

In tabel 5 is het opvallend dat 20,5% van de aanvragers - vooropgesteld dat de meldingen van de ROC's en de cursisten juist zijn - aangeeft alleen regulier NT2-lesmateriaal te gebruiken zoals *Nieuwe Buren, IJsbreker* en *Zebra*. Daarvoor kunnen verscheidene redenen zijn. Ten eerste kunnen niveauverschillen binnen de lesgroep het noodzakelijk maken analfabeten (onder bepaalde voorwaarden) mee te laten doen met oefeningen uit *Nieuwe Buren, IJsbreker* en *Zebra*. Men kan zich echter afvragen hoe nuttig het is een methode te kiezen waarin de cursist nauwelijks iets kan lezen, wat het geval is als het gemiddelde alfa-niveau tussen A en B ligt. Het lezen van teksten uit *IJsbreker* of oefeningen uit *Nieuwe Buren* is dan toch echt te hoog gegrepen en er rijst gegronde twijfel aan het nut van zulke lessen aan deze doelgroep. Ten tweede kan het zijn dat voor de ontwikkeling van mondelinge vaardigheden is gekozen voor een NT2-methode en dat individuele begeleiding gegeven is voor het leren lezen en schrijven, zonder dat dit op de inschrijfformulieren vermeld is. Ook moet niet uitgesloten worden dat bij leerders die enkele jaren school hebben gehad en een ander schrift dan het Latijnse hebben geleerd, het werkelijke niveau van lezen en schrijven bij de intake op het ROC verkeerd is ingeschat en de cursist terecht is gekomen in een groep waar het niveau van lezen en schrijven te hoog was.

Dientengevolge is er bij een deel van de groep wellicht onvoldoende aandacht geschonken aan de basis van technische vaardigheden als klank-tekenkoppeling en automatisering van het leesproces. Ten slotte zijn de zuivere analfabeten, die geen enkel jaar scholing hadden voltooid in het land van herkomst, nog afzonderlijk bekeken. Dat zijn 407 analfabeten van wie 14% (dat is 1 op 7) meteen een NT2-leergang voorgelegd kreeg, zoals uit tabel 6 is af te leiden.

Tabel 5: Overzicht van het lesmateriaal ingezet bij ROC's

Soort lesmateriaal	Aantal	Percentage
Alfa NT2	258	36,2%
Combi: ANT2 + NT2	228	32,0%
NT2	146	20,5%
Overig	32	4,5%
Ontbrekend	48	6,7%
Totaal	712	100%

Tabel 6: Overzicht van het lesmateriaal ingezet bij volledige analfabeten (scholing: o jaar)

Soort lesmateriaal	Aantal	Percentage
Alfa NT2	185	45,5%
Combi: ANT2 + NT2	143	35,1%
NT2	58	14,3%
Overig	21	5,2%
Totaal	407	100%

Conclusies

Gespendeerde tijd

Het meest opvallende gegeven is het gemiddelde aantal lesuren dat aanvragers zonder noemenswaardig succes (in termen van naturalisatie) hebben gespendeerd aan het leren lezen en schrijven van het Nederlands: 1350 uren. Soms hebben mensen die compleet analfabeet waren de basisprincipes goed geleerd en hebben ze vooral nog meer lestijd nodig om echt verder te komen, wat hen dan bijvoorbeeld op basis van contracten onmogelijk wordt gemaakt. Zo lijkt het alsof die 1350 uur helemaal geen zin hebben gehad, omdat het formele doel niet is gehaald. Op grond van de toetsen van De Voortwijzer kan uiteraard niets gezegd worden over succes bij luister- en spreekvaardigheid. Ook voor deze onderdelen geldt dat volwassenen niet per definitie succesvol zijn ondanks eigen inzet zoals ook uit relevante internationale literatuur blijkt. De presentie in de lessen ligt immers hoger dan 80% voor de hele groep aanvragers.

Taalonderwijs

De gegevens over de inzet van lesmateriaal bieden indirect een kijk op de intake en plaatsing. Als cursisten niet hoger komen dan hooguit alfabetiseringsniveau B, heeft

het weinig zin hen te laten werken met lesmateriaal dat bestemd is voor NT2-cursisten die wel kunnen lezen en schrijven of hen in groepen te plaatsen waar zij eigenlijk niet passen. Op grond van de cijfers in tabel 5 wordt duidelijk dat dit bij 20,5% van de aanvragers zeker het geval is en bij nog 32% hoogstwaarschijnlijk. De praktijk wijst uit dat instellingen vaak gedwongen worden (door gemeentes of intakebureaus) om alfacursisten stante pede een plaats te geven. In dat geval komt een analfabeet vaak verkeerd terecht. De analfabeet wordt, al dan niet met extra inzet van de docent, snel de basisprincipes van alfabetisering bijgebracht of anders verdrinkt hij in de groep waarin hij niet thuis hoort op grond van zijn ontbrekende kennis. In het vervolgtraject blijkt die snelle start dan toch te oppervlakkig en te kort geweest te zijn en wordt zijn falen toegeschreven aan andere oorzaken dan aan het gebrek aan basiskennis van het lezen en schrijven. De vrees is gegrond dat de bestede uren niet voldoende zijn geweest. Alleen plaatsing in een groep voor analfabeten garandeert aandacht gefocust op het proces van lezen en schrijven. Bij de analfabeten zonder enige scholing zou helemaal niet met regulier NT2-materiaal gewerkt moeten worden (mogelijk alleen voor mondelinge vaardigheden). Toch laat tabel 6 zien dat deze (echte) analfabeten dit materiaal wel voorgelegd krijgen (tot in 14+35% = 49% van de gevallen). Behalve verkeerde of gedwongen plaatsing kan ook de expertise van docenten een rol spelen. Onder managers wordt nogal eens gedacht dat alfabetisering geen expertise van de docent vereist en worden docenten met totaal andere expertise overgeplaatst naar de alfabetisering. Het tegendeel is echter waar. Docenten in de alfabetisering moeten zowel vakkennis hebben op het gebied van NT2, als van leesen schrijfdidactiek voor beginners in een alfabetisch schrift. Daarnaast moeten zij kijk hebben op hoe analfabeten en zeer laagopgeleiden omgaan met een aantal cognitieve taken.

Literatuur

Abrahamsson, N. & K. Hyltenstam (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning* 59(2), 249-306.

Begintoets Alfa (2007). Arnhem: Cito.

Bongaerts, Th. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. In: D. Birdsong (Ed.) *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (133-159). Mahwah, NJ: 1awrence Erlbaum.

Boxtel, S. van (2005). *Can the late bird catch the worm*? *Ultimate attainment in L2 syntax*. Dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen.

Flege, J.E., G.H. Yeni-Komshian & S. Liu

(1999). Age constraints on second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41, 78-104.
Intaketoets Alfabetisering NT2 (1994), Lienden: Bureau ICE.
Johnson, J. & E. Newport (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
Johnson, J. & E. Newport (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39. 215-258.
Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81-108.
Stockmann, W. & K. Daldemp (2005). *Portfolio Alfabetisering NT2*. Arnhem: Citogroep.
Toets Leerondersteunende Vaardigheden, Lienden: Bureau ICE.
Voortgangtoets Alfa (2008). Arnhem: Cito.

Eindnoten:

1 Uit een interview met twee analfabete ama's (alleenstaande minderjarige asielzoekers) uit Liberia in Levende Talen 522 (1997:410-411) blijkt bijvoorbeeld dat de ouders vaak wel konden lezen en schrijven maar de kinderen geen school konden bezoeken vanwege het strijdtoneel of grote armoede; dit geldt om andere redenen ook voor Afghaanse vrouwen. Ook bij Iraakse Koerden komt deze problematiek regelmatig voor.

Onder de loep

Alfabetisering NT2: wie, wat en hoe lang duurt het?

Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg en Willemijn Stockmann/ROC Tilburg

In het onderzoek *Wat werkt in Alfabetisering NT2*, dat uitgevoerd werd met subsidie van het Ministerie van VROM, stonden drie vragen centraal: Hoe ziet het alfabetiseringsonderwijs NT2 eruit? Wat is de leerlast voor alfabetisering in het NT2 voor de verschillende niveaus van het raamwerk Alfabetisering NT2? Wat zijn de belangrijkste succesfactoren daarin? In het eerste verslag van dit onderzoek staat centraal wie de cursisten en de docenten zijn, hoe het onderwijs eruit ziet en wat de leerlast is. In een tweede bijdrage in een volgend nummer van ALFA-nieuws wordt ingegaan op de succesfactoren.

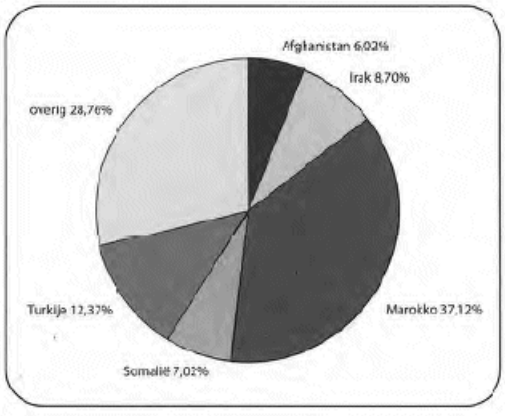
In het onderzoek *Wat werkt in Alfabetisering NT2* zijn twee keer gegevens verzameld over de lees- en schrijfvaardigheid van alfabetiseringscursisten aan de hand van de voortgangstoets Alfa (Cito): eenmaal in het voorjaar van 2008 en eenmaal in het voorjaar van 2009. Ook is het mondeling en schriftelijk startniveau van de cursisten nagegaan. Via vragenlijsten werden achtergrondgegevens over de cursisten verzameld, zoals leeftijd, verblijfsduur, aantal kinderen, aanwezigheid in de lessen, (door hun docenten ingevuld), en over de docenten, zoals leeftijd, opleiding, ervaring en scholing. Daarnaast zijn diverse gegevens ingevuld over hoe het onderwijs er uitzag. Dat waren bijvoor-

beeld vragen over intensiteit, gebruikt materiaal, groepssamenstelling, werkvormen, verdeling van de tijd of het bijhouden van vorderingen. De gegevens zijn verzameld in negen verschillende ROC's in Nederland.

In het eerste deel van dit onderzoeksverslag wordt een beeld geschetst van wie de cursisten en de docenten zijn en hoe het onderwijs er uitziet. Daarnaast wordt een zo realistisch mogelijk beeld gegeven van de leerlast voor de drie alfaniveaus A, B en C. Het tweede deel van dit verslag volgt in het volgende nummer van ALFA-*nieuws*.

Wie zijn de alfabetiseringscursisten?

Van 322 cursisten die in de periode 2008-2009 onderwijs volgden zijn achtergrondgegevens verzameld. Voor het merendeel (ongeveer 80%) zijn dat vrouwen. De leeftijd van de cursisten varieert van 17 tot 67. Ongeveer de helft van de cursisten is ouder dan 40 jaar, ongeveer 20% is ouder dan 50. De cursisten zijn afkomstig uit 37 verschillende landen, waarvan de meeste uit Marokko, Turkije, Afghanistan, Irak en Somalië. Marokko is met een aandeel van 37% koploper. In de categorie 'overig' van figuur 1 horen ondermeer landen als Ghana, de Dominicaanse Republiek, Eritrea, Thailand, Sierra Leone, Nigeria en China thuis.



Figuur 1: Alfa NT2-cursisten verdeeld naar land van herkomst

Circa 60% van de cursisten is in het land van herkomst nooit naar school geweest. Ongeveer 30% heeft in het land van herkomst 2-5 jaar basisonderwijs gevolgd en een klein percentage meer dan 6 jaar. De andersalfabeten (cursisten die wel hebben leren lezen en schrijven) hebben dat geleerd in een ander schrift dan het Latijnse, bijvoorbeeld in het Arabisch, Chinees, Thais, of het Ge'ez, een schrift dat in Ethiopië en Eritrea gebruikt wordt. Gemiddeld zijn de cursisten op het moment van het onderzoek ongeveer 10 jaar in Nederland; 30% is minder dan 5 jaar hier en 20% meer dan 20 jaar. Een groot deel van de cursisten (85%) heeft kinderen, variërend van een tot tien (dat laatste komt eenmaal voor). Contact met Nederlandstaligen is gemiddeld matig; van ongeveer 14% wordt geconstateerd dat ze veel contact hebben, van 52% weinig. In de meeste gezinnen (58%) wordt geen Nederlands gesproken.

Het mondeling startniveau is volgens opgave van de docenten bij iets meer dan de helft van de cursisten o (53%). Toch kwam een redelijk percentage de cursussen binnen met een mondeling niveau al op weg naar A1 (23%) of zelfs A1 of hoger

(23%). Iets meer dan driekwart van de cursisten (82%) had schriftelijk een startniveau van o. Meer dan de helft van de cursisten is inburgeringsplichtig volgens de inburgeringswet. Een deel hiervan is, nadat zij al een cursus volgden, alsnog aangemerkt als voorinburgeringsplichtig en een deel is door de gemeenten aangemeld. Rond de 40% van de alfacursisten is niet verplicht in te burgeren. Zij hebben zichzelf aangemeld.

Het merendeel van de cursisten heeft geen werk in Nederland (87%).

Degenen die wel werk hebben zijn iets vaker mannen dan vrouwen.

Maatschappelijke participatie en OGO zijn de twee meest genoemde uitstroomperspectieven (respectievelijk 35% en 22%). Voor mannen wordt relatief vaak 'werk' als uitstroomperspectief genoemd.

Wie zijn de alfabetiseringsdocenten?

Van in totaal 50 verschillende docenten zijn achtergrondgegevens verzameld. Het zal waarschijnlijk de meeste lezers van ALFA-*nieuws* niet verbazen: alfabetiseringsdocenten zijn over het algemeen vrouwen die al een tijdje meegaan in dit werkveld. 83% van de docenten is vrouw, de gemiddelde leeftijd is 52 jaar, de jongste is 22 jaar en de oudste 64; 5 docenten zijn jonger dan 45 jaar. 42 van de docenten hebben Nederlands als moedertaal. De rest heeft Turks, Arabisch, of 2 talen als moedertaal. In totaal 19 docenten (40%) hebben pabo als vooropleiding, waarvan 27% naast de pabo nog een andere opleiding heeft gevolgd. 12 docenten (25%) hebben een andere hbo-opleiding achter de rug, 7 docenten (15%) hebben een MO- of een universitaire talenopleiding gevolgd en nog eens 8 docenten (17%) een andere MO- of universitaire opleiding. Van de docenten heeft 73% een specifieke NT2-scholing gevolgd, vooral urgentieopleiding, post-hbo of specifieke trainingen. 27% heeft geen specifieke NT2-scholing. Een iets lager percentage van de docenten, 49%, heeft op de een of andere manier specifieke nascholing gevolgd op het gebied van alfabetisering NT2, vooral in de vorm van studiedagen of modules binnen de post-hbo-opleiding.

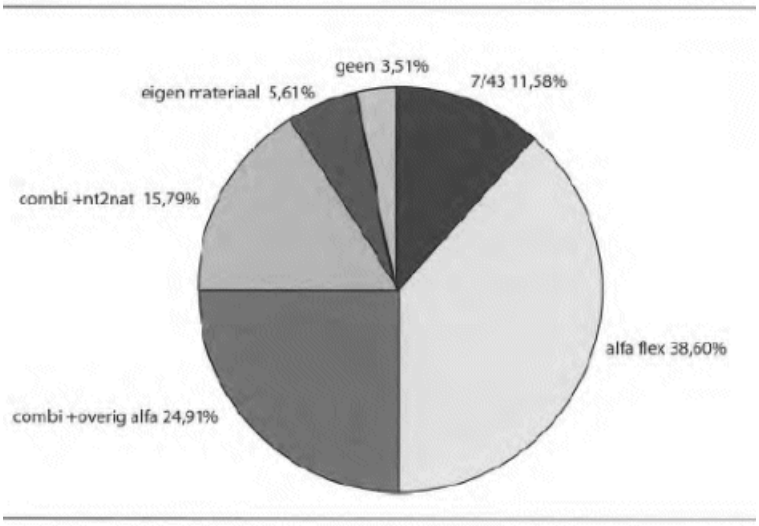
Gemiddeld hebben de docenten 15 jaar ervaring als NT2-docent, variërend van 1 tot 30 jaar en 10 jaar als alfabetiserings-docent, met eveneens een range van 30 jaar. Iets meer dan 50% van de docenten geeft aan geen van de moedertalen van de cursisten te beheersen, ongeveer 45% zegt enige beheersing van een of meer-

dere moedertalen van de cursisten te hebben. Daarbij worden meerdere keren Arabisch, Turks, Engels, Frans en Spaans genoemd.

Hoe ziet het alfabetiseringsonderwijs eruit?

Gemiddeld zitten er ongeveer 11 tot 12 cursisten in een groep en de groepen zijn voor het merendeel (meer dan 80%) heterogeen wat betreft mondeling en schriftelijk niveau, uitstroomperspectief en land van herkomst. Meer dan 70% van de groepen is heterogeen qua sekse, maar het feit dat sommige groepen uit alleen vrouwen bestaan, kan ook te maken hebben met het veel grotere aantal vrouwen in alfagroepen. Meestal geven twee docenten een groep les, is er geen assistent aanwezig en kunnen cursisten in meer dan de helft van de gevallen regelrnatig (elke week of elke maand) instromen. De gemiddelde aanwezigheid van cursisten wordt geschat op rond de 80%, minder dan 60% aanwezigheid wordt slechts één keer genoemd.

Er worden veel verschillende alfabetiseringsmetbodes genoemd. De bodymethode die het meeste wordt gebruikt voor alfabetisering is *Alfa Flex* of een combinatie van *Alfa Flex* met andere methoden (zie figuur 2).



Figuur 2: Bodymethoden gebruikt in Alfa NT2-groepen

Andere kenmerken van het Alfa-NT2 onderwijs zijn:

- De bodymethode voor mondeling NT2 is *Spreek Actief* of een combinatie van verschillende methoden.
- De gemiddelde percentuele tijd die besteed wordt aan luisteren en spreken is 40%.
- De gemiddelde percentuele tijd die besteed wordt aan lezen en schrijven is 45%.
- De gemiddelde percentuele tijd die besteed wordt aan overige activiteiten is 10%.
- Er worden af en toe buitenschoolse opdrachten gegeven.
- Er wordt ook regelmatig huiswerk aan de cursisten gegeven.
- Er zijn meestal geen taalstages in de groepen (80,6%).
- Wel wordt er meestal een portfolio gebruikt (71,5%).

- Op de vraag of eindtermen van de inburgering onderdeel van de lessen zijn, antwoordt het merendeel van de onderwijsinstellingen dat de eindtermen van inburgering wel onderdeel zijn van de lessen (52,5%).
- De meeste cursussen zijn niet gericht op een specifiek uitstroomperspectief, maar meestal is het een combinatie van werk, maatschappelijke participatie of OGO.
- Er worden regelmatig authentieke materialen gebruikt in de cursussen (64,3%).
- De vorderingen worden vrijwel altijd op de een of andere manier bijgehouden, bijvoorbeeld door middel van tussentijdse toetsen en/of een portfolio. Bijna altijd worden er combinaties gebruikt. In deze combinaties wordt voor 60% het dossier genoemd, voor 88% tussentijdse toetsen, in 60% van de gevallen wordt een portfolio gebruikt om vorderingen bij te houden en in 27% zijn er nog andere manieren in gebruik.
- De moedertaal wordt af en toe gebruikt in de cursussen (45,7%). Een groot percentage van de docenten geeft echter ook aan dit helemaal nooit te doen (40,2%).
- Gemiddeld wordt ongeveer 15% van de tijd aan de computer gewerkt.
- Gemiddeld wordt 22.5% van de tijd individueel gewerkt.
- Gemiddeld wordt 22.5% van de tijd aan groepswerk besteed.
- Gemiddeld wordt 28% van de tijd klassikaal gewerkt.
- Gemiddeld wordt ongeveer 10% van de tijd besteed aan overige werkvormen.

Wat is de leerlast?

Hoeveel tijd kost het om het lezen en schrijven in een tweede taal onder de knie te krijgen? Voor de groep Alfa NT2-cursisten is lezen en schrijven niet het enige dat ze moeten leren. Ook mondeling moeten ze de taal verwer-

ven. Op beide terreinen worden inspanningen van de leerder verwacht en het onderwijs besteedt ook aan beide terreinen aandacht en tijd. Dit onderzoek richt zich alleen op de schriftelijke vaardigheden binnen het totale taalverwervingsproces.
De werkwijze bij het meten van de

Tabel 1: Gemiddelde leerlast en spreiding voor de verschillende niveaus

	Allen startniveau schriftelijk o	**Analfabeten < 2 jaar onderwijs in land van herkomst**	**Andersalfabeten > 2 jaar onderwijs in land van herkomst**
Toets	Uren les	Uren les	Uren les
OP WEG NAAR LEZEN A gemiddeld	864	918	626
Min - max	206-2116	206-2116	206-1135
N (= deelnemers)	60	49	11
LEZEN A BEHAALD gemiddeld	842	804	1005*
Min - max	103-2786	103-1490	258-2786*
N	71	57	13
LEZEN B BEHAALD gemiddeld	1011	1131*	728
Min - max	103-3870	103-3870*	258-1342
N	40	29	10
LEZEN C BEHAALD gemiddeld	867	909	770
Min - max	155-2150	155-2150	193-2064
N	33	23	10
OP WEG NAAR SCHRIJVEN A gemiddeld	771	792	645
Min - max	206-1445	206-1445	206-2322
N	44	38	6

* gemiddelde enigszins vertekend door paar extreme buitenbeentjes met meer dan 2700 uur les
* gemiddelde enigszins vertekend door paar extreme buitenbeentjes met meer dan 2700 uur les
* gemiddelde enigszins vertekend door paar extreme buitenbeentjes met meer dan 2700 uur les
* gemiddelde enigszins vertekend door paar extreme buitenbeentjes met meer dan 2700 uur les

SCHRIJVEN A BEHAALD gemiddeld	929	972*	774*
Min - max	103-3870	103-3870*	206-3096*
N	112	87	24
SCHRIJVEN B BEHAALD gemiddeld	790	827	612
Min - max	103-1741	103-1741	193-1819
N	35	29	6
SCHRIJVEN C BEHAALD gemiddeld	961	976	1001
Min - max	155-2150	155-2150	398-2064
N	26	16	9

leerlast is als volgt geweest. Er zijn drie meetmomenten waarvan er gegevens bekend zijn over het niveau en de tijdsduur dat er lessen zijn gevolgd om dit niveau te behalen. Het startniveau, het eerste meetmoment in 2008 en het tweede meetmoment in 2009.

Deze worden afgezet tegen het aantal maanden en uren dat de cursist les heeft gehad. De berekeningen zijn gemaakt voor alle cursisten die gestart zijn op schriftelijk niveau o. Daarbij wordt een uitsplitsing gemaakt naar:

- cursisten die twee jaar of minder onderwijs hebben gehad (analfabeten);
- cursisten die meer dan twee jaar onderwijs hebben genoten in eigen land (andersalfabeten).

Voor het meten van de leerlast is het van belang dat de niveaus eenduidig zijn vastgesteld. De niveaus zijn gemeten met Voortgangstoets Alfa van Cito. Op basis daarvan kunnen de niveaus Alfa A, Alfa B, en Alfa C van het raamwerk alfabetisering NT2 aan worden geduid. De docenten bepalen op welk niveau ze hun cursist toetsen voor lezen en schrijven, dat wil zeggen welk toetsboekje ze voorleggen.

De uitslagen kunnen als volgt zijn:

- Op weg naar het betreffende niveau, bijvoorbeeld Alfa B.
- Het niveau is behaald, bijvoorbeeld Alfa C is behaald.

Bij de aanduiding van de leerlast in dit artikel wordt alleen gekeken naar verschillen tussen analfabeten en andersalfabeten. Er wordt geen rekening gehouden met andere factoren zoals cursistkenmerken (bijvoorbeeld mondeling startniveau),

* gemiddelde enigszins vertekend door paar extreme buitenbeentjes met meer dan 2700 uur les

* gemiddelde enigszins vertekend door paar extreme buitenbeentjes met meer dan 2700 uur les

* gemiddelde enigszins vertekend door paar extreme buitenbeentjes met meer dan 2700 uur les

* gemiddelde enigszins vertekend door paar extreme buitenbeentjes met meer dan 2700 uur les

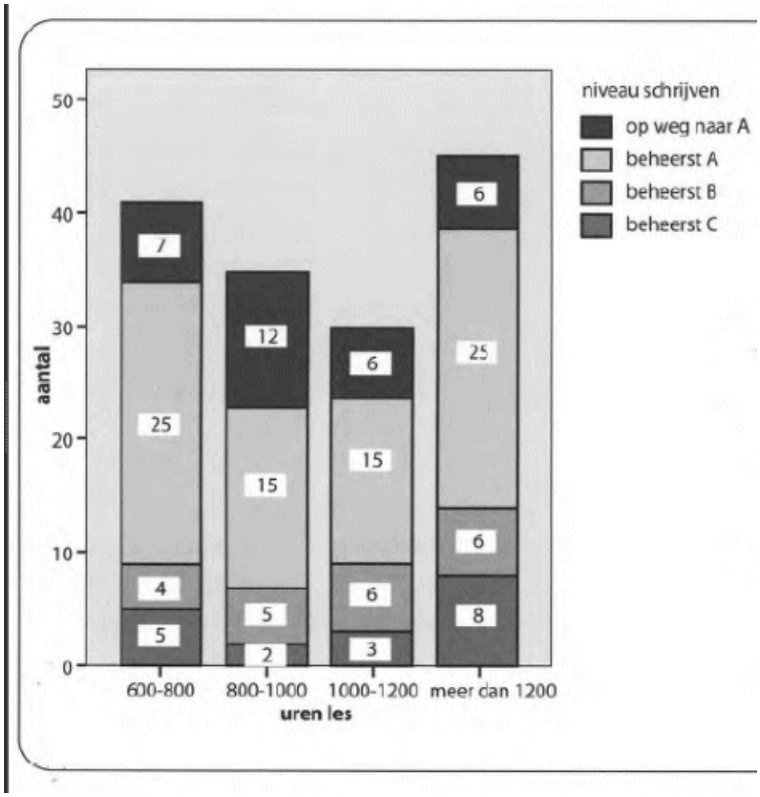
onderwijskenmerken (bijvoorbeeld gebruik van portfolio) of docentkenmerken (bijvoorbeeld scholing van docenten).

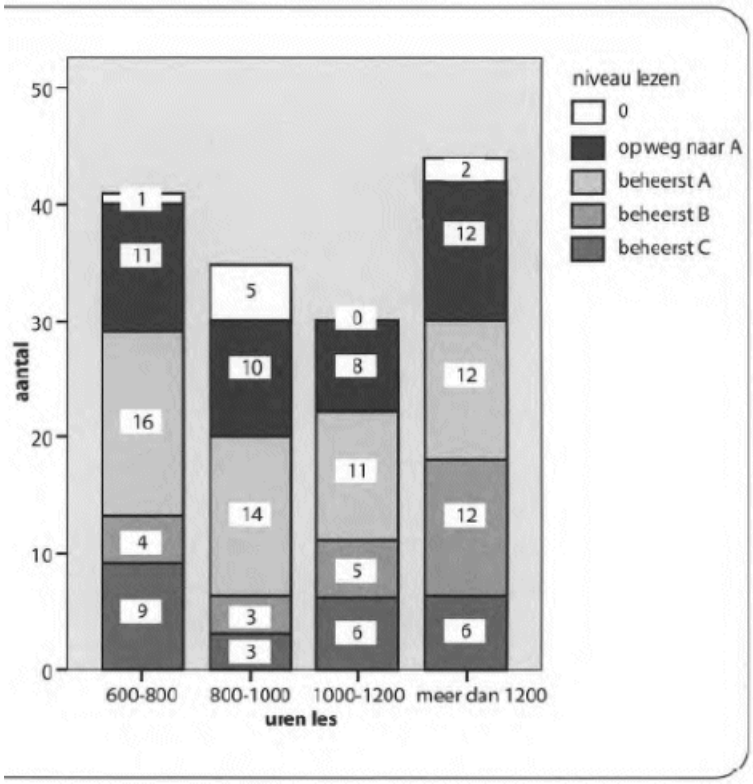
Van het totaal aantal informanten zijn we, om een eerlijke vergelijking te kunnen maken bij het berekenen van de leerlast, alleen uitgegaan van de cursisten die op o-niveau schriftelijke vaardigheden zijn gestart. Bij het interpreteren van de gemiddelde leerlast is het belangrijk te weten dat de groepen zijn samengesteld uit een zeer gevarieerd publiek, zoals ook boven al is beschreven: jong en oud, snel, langzaam en zeer langzaam lerend. De minimum en maximum leerlast lopen steeds erg uit elkaar. Het is belangrijk te weten waar het gemiddelde ligt, maar een individuele cursist kan er niet op afgerekend worden. Om niveau C te halen loopt het aantal benodigde uren van minimaal 155 tot maximaal 2150 uur. Om op weg te zijn naar lezen Alfa A zijn gemiddeld 864 uren nodig en om A te halen 842. Om Alfa B te halen 1011 uren en om C te halen 867. Om op weg te zijn naar schrijven Alfa A zijn gemiddeld 771 uren nodig en om A te halen 929 uren. Om B te halen 790 uren en om schrijven C te halen 961. De variatie is groot. Sommige cursisten halen niveau Alfa C in minder uren dan anderen nodig hebben om Alfa A te halen. In de tabel wordt de groep gesplitst in analfabeten en andersalfabeten. Daarvan zijn ook afzonderlijk de uren af te lezen die gemiddeld nodig zijn om een niveau te halen. Daarnaast zijn er 13 cursisten die gemiddeld na 697 uur bij lezen nog niet op weg zijn naar niveau Alfa A. Bij schrijven komt dat niet voor.

Wanneer cursisten verdeeld worden in groepen op basis van hoeveel les ze hebben gehad, ontstaat een duidelijk beeld van de aantallen mensen die een bepaald niveau halen. In figuur 3 is duidelijk te zien dat de meerderheid van de cursisten niveau Alfa C niet gehaald heeft, maar ook dat sommige mensen dat al na 600 uur halen. Anderen zijn na meer dan 1200 uur les nog steeds op weg naar Alfa A.

Wanneer de cursisten uitgesplitst worden in twee leeftijdsgroepen, beneden de 40 jaar en boven de 40 jaar, dan blijken de oudere cursisten steeds meer tijd nodig te hebben om een niveau te halen. Gemiddeld hebben ze ongeveer 150 uur meer nodig, variërend van 100-300. Alleen om bij schrijven ‘op weg naar Alfa A’ te halen, hebben oudere cursisten iets minder tijd nodig dan jongere cursisten.

Kortom, analfabeten hebben meer tijd nodig dan andersalfabeten, en oudere cursisten meer dan jongere, maar voor de rest is er heel veel variatie in de tijd die het cursisten kost om een bepaald niveau te halen voor lezen en schrijven.





Figuur 3: Aantallen behaalde niveaus ‘lezen en schrijven’ verdeeld over periodes onderwijs

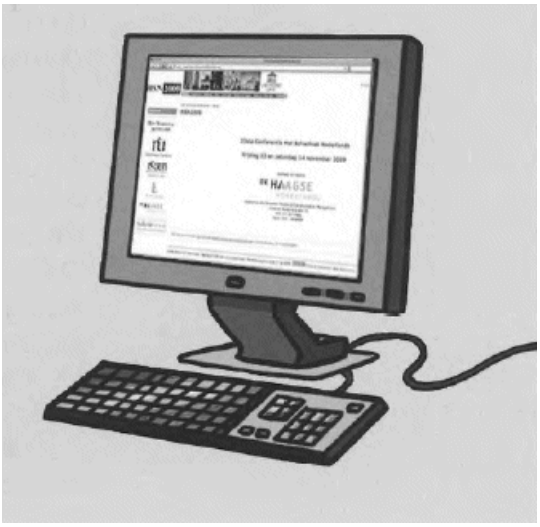
Signalementen

Nederlands-Vlaamse conferentie ‘Het Schoolvak Nederlands’

Voor de 23e maal wordt de Nederlands-Vlaamse conferentie ‘Het Schoolvak Nederlands’ gehouden, ditmaal op 13 en 14 november in de Haagse Hogeschool. De conferentie is bedoeld voor iedereen die op wat voor manier en niveau dan ook bij het onderwijzen van het Nederlands is betrokken. Deelnemers kunnen kiezen uit 70 presentaties in negen stromen. Als rode draad is dit jaar gekozen voor ‘Doorlopende leerlijnen Taal’.

De conferentie ‘Het Schoolvak Nederlands’ heeft ditmaal drie stromen ingericht voor NT2-docenten en docenten Nederlands aan het beroepsonderwijs. Op vrijdag 13 november komen algemene NT2-aspecten aan de orde, zoals beginnersonderwijs met behulp van gebarentaal en het beroepsregister. Op 14 november staat ‘NT2-Beroepstaal’ centraal, met daarin het meten van beroepsgerichte mondelinge vaardigheden met behulp van de computer, geïntegreerd taalonderwijs en lesmateriaal voor beroepsgericht NT2-onderwijs voor laagopgeleide cursisten. In de mbo-stroom worden er bijdragen geleverd op het gebied van het meten van het beginniveau, taalstages en taalcoaching.

De presentaties worden samengevat beschreven op www.hetschoolvaknederlands.org. Op deze website bevindt zich ook gedetailleerde informatie over kosten, locatie, overnachting en inschrijving. Er zijn speciale tarieven voor eendaagse deelname en studenten.



Verhaal in de klas

Inleiding
Jeanne Kuvers/Universiteit van Tilburg

Het verhaal *Wedden dat?*, is een van de vele verhalen van de spin Anansi. De Anansi-verhalen worden in diverse landen verteld, onder andere in West-Afrika, in Suriname en op de Antillen. Dit verhaal komt van de

Antillen. Anansi is het gespot van een paar rijke heren spuugzat en verzint een list. Hij wedt met de heren dat ze niet eens drie woorden na kunnen zeggen. Hoe hem dat lukt, lees je in dit verhaal. In het oorspronkelijke verhaal in het Papiaments hebben de woorden die nagezegd moeten worden, ook nog enigzins een politieke lading, zoals slaaf of regering. Hier zijn alledaagse Nederlandse woorden gezocht. Die zijn soms wel lang, maar de meeste zijn samenstellingen, zoals *suikerpot, appeltaart of taallessen*. De betekenis van *wedden* moet misschien uitgelegd worden.

Verhaal in de klas

Wedden dat?

Er waren eens twee rijke mannen.
Zij lachten Anansi uit.
Elke keer als ze Anansi zagen,
wezen ze met hun vinger naar hem,
en lachten heel gemeen.
Anansi zei niets,
maar hij dacht: ‘Ik krijgjullie wel.’

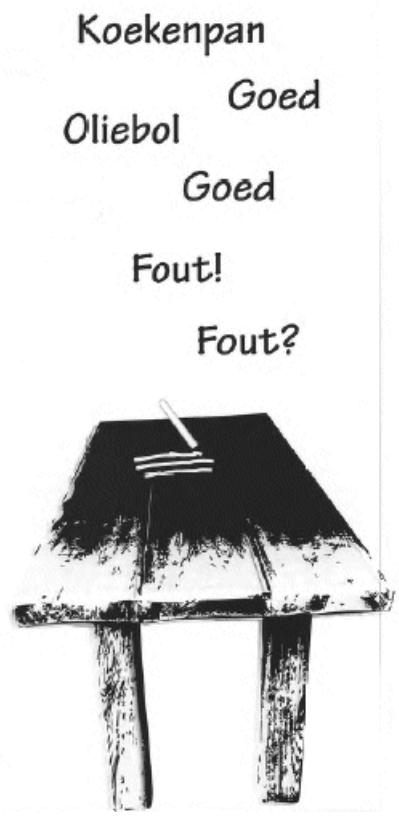
Op een dag zei Anansi:
‘Ik snap wel dat jullie om mij lachen.
Want ik ben arm, en jullie zijn rijk.
Maar ik wed om 10 cent,
dat jullie niet eens drie woorden na kunnen zeggen.’
De mannen lachten zo hard,
dat de stoelen trilden.
‘Dat kunnen wij heel goed!
Wij wedden om 1 euro.
Als jij wint, betalen wij 1 euro.
Als jij verliest, betaal jij 10 cent.’
‘Goed‘, zei Anansi, ik begin met meneer A.
Anansi: ‘Koekenpan.’
Meneer A: ‘Koekenpan.’
Anansi: ‘Oliebol.’
Meneer A: ‘Oliebol.’
‘Fout’, zei Anansi en hij deed zijn hand omhoog.
‘Wat is er fout?’ zei meneer A.
‘Ik zei hetzelfde als jij.’
‘Nee’, zei Anansi, ‘u hebt verloren.
Dat is 1 euro.’
Anansi zette met krijt een streepje op tafel.

‘Ik wil nog een keer’, zei mijnheer A.
‘Goed’, zei Anansi, ‘nog een keer’.
Anansi begon: ‘Suikerpot.’
Meneer A: ‘Suikerpot.’
Anansi: ‘Appeltaart.’
Meneer A: ‘Appeltaart.’
Anansi begon te lachen en zei: ‘Fout!’.
Meneer A keek hem met grote ogen aan.
‘Ik snap er niks van’, zei hij.
‘Wat is daar fout aan?’
‘Meneer A heeft weer verloren’, zei Anansi.
Hij zette weer een streepje op tafel.
Meneer A probeerde het nog een keer.

En weer verloor hij.
Anansi had al drie streepjes, dat was 3 euro.

‘Nu is het mijn beurt’, zei meneer P.
Anansi begon: ‘Computer.’
Meneer P: ‘Computer.’
Anansi: ‘Taallessen.’
Meneer P: ‘Taallessen.’
‘Fout!’ zei Anansi lachend.
‘Dat is niet waar’, zei meneer P.
Anansi zei: ‘Het spijt me, maar meneer P heeft verloren’.
Anansi zette weer een streepje.
‘Ik probeer het nog een keer’, zei meneer P.
‘Best’, zei Anansi, ‘zeg maar na: inburgeren’.
Meneer P: ‘Inburgeren.’
Anansi: ‘Aifatoets.’
Meneer P: ‘Aifatoets.’
Anansi schudde zijn hoofd en zei: ‘Fout!’
Meneer P: ‘Is dat niet goed? Hoe kan dat nou?’
‘U heeft weer verloren, meneer P’, zei Anansi.
En hij zette weer een streepje.
Anansi begon opnieuw: ‘Taallessen.’
Meneer P: ‘Taallessen.’
Anansi: ‘Oefening.’
Meneer P: ‘Oefening.’
Anansi wreef in zijn handen: ‘Fout!’
Meneer P: ‘Je liegt. Ik zei het goed.’
Anansi zette weer een streepje.
Nog één keer dan, zei meneer P.
Anansi: ‘Mandarijn.’
Meneer P: ‘Mandarijn.’
Anansi: ‘Ananas.’
Meneer P: ‘Ananas.’
Anansi lachte zachtjes: ‘Fout!’
Meneer P: ‘Fout? Hoe kan dat nou?’
‘Deze keer heeft meneer P gewonnen’, zei Anansi.

De mannen snapten er niks van.
‘Ik leg het uit,’ zei Anansi.
‘Het derde woord is steeds fout.
Dat zeiden jullie steeds niet na.
Alleen meneer P de laatste keer.’
Zo kwam het, dat Anansi 6 euro won,
En maar 10 cent moest betalen.


Koekenpan
Goed
Oliebol
Goed
Fout!
Fout?

Werk in uitvoering

Waarom het nu wèl lukt
Marieke Hanekamp/Radboud Universiteit Nijmegen

De drempel om op oudere leeftijd opnieuw lees- en schrijflessen te volgen is hoog. Jaarlijks nemen 5.000 van de 1,5 miljoen laaggeletterden deel aan speciale cursussen voor autochtone laaggeletterden. Hoe komt het dat deze 'NT1-cursisten' nu wel, zij het langzaam, beter leren lezen en schrijven terwijl dat vroeger niet lukte? Marieke Hanekamp trachtte voor haar afstudeeronderzoek, verricht in samenwerking met Cinop, het antwoord te vinden.

Verloop van het onderzoek

Om een antwoord te kunnen geven op de belangrijke vraag hoe het komt dat NT1-cursisten op een volwassen leeftijd wel kunnen leren lezen en schrijven, koos ik ervoor om zoveel mogelijk cursisten en ambassadeurs[1] te interviewen. Alle geïnterviewde cursisten hadden les van docente Karin. Zij was, qua opvattingen over de invulling van het lees- en schrijfonderwijs aan laaggeletterden, de meest 'neutrale' docent die had deelgenomen aan mijn eerdere onderzoek (zie Hanekamp, 2008). De ambassadeurs werden tijdens een regionale bijeenkomst geïnterviewd. Daar leerden zij onder andere hoe ze met de media om moesten gaan. Door bij deze bijeenkomst de rol van journalist op me te nemen kon ik een steentje bijdragen aan de training en tegelijkertijd mijn data verzamelen. In totaal zijn er vijftien cursisten en vijf ambassadeurs geïnterviewd. Daarnaast heb ik inzage gekregen in de jaarlijkse toetsresultaten van de deelnemende cursisten over de afgelopen drie jaar. Op deze manier kon ik de visie van de cursisten verbinden aan de vooruitgang die zij, zoals vastgesteld in de toetsen, al dan niet hadden behaald. Ten slotte heb ik uit de film 'Ongeletterd' (2007) zogenoemde 'sleutelincidenten' geanalyseerd.

Wat fijn is aan de cursus

Tijdens de interviews probeerde ik het gesprek na een paar inleidende vragen (Hoe ging het met ze, was het sollicitatiegesprek van vorige week goed gegaan?) te sturen naar inhoudelijke vragen betreffende hun visie op het NT1-onderwijs (Wat zouden ze liever anders zien, op welke manier zouden ze de meeste vooruitgang kunnen boeken?) Ik merkte al snel dat het voor veel cursisten moeilijk was om kritisch en objectief over het eigen leerproces en de behaalde vooruitgang te praten. Een artikel van Jeanne Kurvers (2002) had me hier op voorbereid. Kurvers beschrijft daarin dat veel analfabete volwassenen zich niet kunnen voorstellen dat een onderzoeker geïnteresseerd is in wat zij te vertellen hebben ('Kom jij helemaal van de universiteit? Voor ons? Maar ik ben nog nooit naar school geweest'). Daarnaast zijn sommige cursisten beducht 'voor onbekende vragen waarop ze misschien geen antwoord weten,

of voor de beoordeling van de antwoorden die ze wel geven, ook al is gepoogd die onrust weg te nemen' (Kurvers, 2002: 68). Ik besloot om tijdens het interviewen het roer om te gooien en niet te vragen naar wat de cursisten liever anders wilden zien tijdens de contacturen, maar naar wat ze fijn vonden aan de cursus. Door op de antwoorden die ik hierop kreeg door te vragen, kwam ik tot twee punten die maakten dat de cursisten het naar hun zin hadden tijdens de cursus en het gevoel hadden vooruitgang te boeken. Het eerste was het werken via een vast systeem, de Taal werkplaats', dat hun individuele verantwoordelijkheid over het eigen leerproces gaf. Het tweede was de positieve feedback die zij van hun docente ontvingen.

De Taalwerkplaats

De Taalwerkplaats is een werkvorm die de docente van deze groep laaggeletter den heeft opgezet op basis van het Raamwerk NT1. De cursisten beslissen zelfstandig aan welke vaardigheid zij tijdens de les willen werken. De opdrachten waaruit zij mogen kiezen zijn ingedeeld per (deel)vaardigheid en KSE-niveau. Wanneer een cursist besluit te oefenen met het schrijven van een brief, kan hij of zij een passende opdracht zoeken die aansluit bij zijn of haar niveau. De opdrachten die zijn afgerond, worden verzameld in een persoonlijk Taalportfolio. Samen met de docent wordt dit portfolio regelmatig bekeken om te bespreken welke opdrachten de cursist heeft gemaakt, hoe de uitvoering van de opdrachten verliep, welke vaardigheden de cursist beheerst en aan welke vaardigheden nog gewerkt kan worden. De cursisten gaven zonder uitzondering

aan deze werkwijze als zeer prettig te ervaren. Doordat zij zelf hun opdrachten mogen kiezen en die in hoge mate individueel kunnen uitvoeren, ervaren ze een gevoel van zelfstandigheid. Dit in tegenstelling tot vroegere onderwijservaringen. Daarnaast zijn ze verantwoordelijk voor het eigen leerproces en dat is nieuw. Vroeger had je als leerling op school geen invloed op je leerproces maar deed je simpelweg wat de docent(e) van je verlangde. Doordat het werken met de Taalwerkplaats in grote mate verschilt van eerdere onderwijservaringen wordt de kans dat negatieve onderwijservaringen de cursisten blokkeren verkleind.

Positieve feedback

In mijn onderzoek heb ik gebruikgemaakt van Van Duijvenvoorde's (2008) onderscheid tussen positieve en negatieve feedback. Positieve feedback betekent in haar onderzoek dat de leerder te horen krijgt wat hij of zij *goed* doet. Negatieve feedback betekent juist dat de leerder te horen krijgt wat hij of zij *fout* doet. Van Duijvenvoorde toonde aan dat kinderen leren van positieve feedback en volwassenen van negatieve feedback. De cursisten die ik interviewde, gaven echter juist aan het erg prettig te vinden om veel complimenten van hun docente te ontvangen. De behoefte om te horen wat wél goed ging was bij deze cursisten vele malen groter dan de behoefte om te horen wat (nog) niet goed ging. Het onderscheid tussen positieve en negatieve feedback is echter verder te specificeren. Lyster en Ranta (1997) onderscheiden bijvoorbeeld de volgende zes soorten feedback, die voor het huidige onderzoek werden toegepast op de vaardigheden lezen en schrijven:

- *Expliciete correctie:* de docent benoemt en corrigeert expliciet de fout;
- *Recast of herformulering:* de docent herformuleert het antwoord van de leerling die daaruit moet afleiden dat hij een fout maakte;
- *Verzoek om opheldering:* de docent vraagt om meer uitleg of om herhaling;
- *Metalinguïstische feedback:* de docent geeft metalinguïstische informatie (bijvoorbeeld door een regel te geven) om de leerling te helpen de fout te verbeteren;
- *Elicitatie:* de docent laat pauzes in de zin vallen of stelt vragen aan de cursist en leidt zo de cursist naar het juiste antwoord;
- *Herhaling:* de docent isoleert en herhaalt de gemaakte fout met nadruk, om de cursist de gelegenheid tot verbetering te geven.

Reactie op feedback

Het is belangrijk dat er een reactie van de cursist komt op de gegeven feedback omdat dat het teken is dat de fout tot de cursist is doorgedrongen. Het achterliggende idee is dat er zonder aandacht voor een fout, de fout niet verbeterd kan worden. Lyster en Ranta onderscheiden daarom ook vijf manieren waarop cursisten kunnen reageren op feedback:

- *Herhaling:* de leerling herhaalt de geïsoleerde correcte vorm die de docent heeft gegeven;
- *Incorporatie:* de leerling gebruikt decorrecte vorm die de docent heeft gegeven in een langere uiting;
- *Zelfcorrectie:* de leerling begrijpt van de docent dat er een fout is gemaakt en geeft vervolgens zelf de correcte vorm;
- *Peer-correctie:* een andere cursist corrigeert de gemaakte fout;
- *Geen correctie:* de leerling reageert niet op de gegeven feedback.

In dit onderzoek bleek dat een expliciete correctie of een recast/herformulering vaak werden gevolgd door geen correctie of een herhaling, terwijl de cursisten op een verzoek om opheldering, metalinguïstische feedback of een elicitatie dikwijls reageerden met een incorporatie of een zelfcorrectie. Het lijkt erop dat deze manieren van feedback het meest effectief zijn. Het zijn dus eigenlijk manieren van de docent om impliciet te zeggen dat er een fout gemaakt wordt. De cursisten gaven al in de interviews aan veel waarde te hechten aan complimenten (‘positieve feedback’), maar in de praktijk blijkt dat ook deze impliciete wijze van (negatieve) feedback krijgen als positief wordt ervaren en veel effectiever is dan duidelijkere, maar negatieve feedback. Ook de ambassadeurs noemden tijdens de interviews vaak het belang van het krijgen van complimenten, het horen dat je het goed doet.

Praktijkvoorbeelden

Met behulp van twee fragmenten uit de film ‘Ongeletterd’ zullen voorbeelden van de diverse soorten feedback worden gegeven. Deze documentaire gaat over de laaggeletterde Anneke van Amelsfoort. Eens per week volgt ze 's avonds een lees- en schrijfcursus, ze beheerst voor zowel lezen als schrijven KSE-niveau 1. Tijdens de lees- en schrijfles moeten de cursisten de zin ‘Ralf is een autopoetser’ opschrijven. Anneke maakt een fout en wordt met behulp van correctieve feedback (die niet als ‘negatief’ overkomt) tot verbetering gebracht.

In bovenstaand fragment staat de docente achter de tafel van Anneke en ziet dat deze een fout heeft gemaakt. Met behulp van elicitatie geeft ze Anneke feedback. In plaats van de fout te verbeteren, vraagt ze haar allereerst om voor te lezen wat er staat. Hierbij wijst ze Anneke niet op de fout die ze gemaakt heeft, maar probeert ze om Anneke zelf de fout te laten ontdekken. Als Anneke ‘spoeter’ zegt, zegt de docente dat Ralf geen ‘autospoeter’ is. Ze vraagt Anneke wat hij wel is. Met deze elicitatie komt Anneke tot een zelfcorrectie:

De docente staat achter de tafel van Anneke en leest wat ze opgeschreven heeft.
Docente: Wat staat hier, lees eerst eens wat er staat?
Anneke: Poet, poets, spoet, spoeter.
Docente: Spoeter, inderdaad, maar dat is hij niet, een autospoeter.
Anneke: Hahaha.
Docente: Wat is hij dan?
Anneke: Een poetser.
Docente: Inderdaad. Deze wegdoen en ergens anders neerzetten, dan ben je klaar.

Even later krijgt Anneke de vraag om de zin voor te lezen
Anneke: Ralf is een autopoetser.
Docente: Zo staat hij er hè!

Fragment 1: Elicitatie

een ‘poetser’. Anneke ontvangt bevestiging van haar docente en krijgt later nogmaals de beurt om aan de groep haar goed geschreven antwoord voor te lezen. Hierna ontvangt ze een compliment van haar docente. De docente houdt bij het geven van feedback rekening met de kennis van Anneke en de context waarin deze kennis toegepast wordt. De elicitatie is succesvol en leidt tot zelfcorrectie: Anneke ontdekt en verbetert zelf de gemaakte fout.

Het effect van een recast is mooi te zien in onderstaand fragment, waarin een groep NT1-cursusten gezamenlijk een artikeltje over de geboorte van een giraffe gaat lezen. Aya wordt gevraagd om het fragment hardop voor te lezen.

Aya leest het artikel voor met een sterk Marokkaans accent. Sommige woorden spreekt ze verkeerd uit (bijvoorbeeld ‘Arties’ in plaats van ‘Artis’ en ze zegt consequent ‘één’ in plaats van ‘'n’). Daarnaast vergeet ze om de punten en komma's in acht te nemen. De naam ‘Niek’ wordt door haar consequent gelezen als ‘Nieki’. De docente geeft Aya eenmaal feedback door middel van een recast: ze herhaalt de goede naam, namelijk ‘Niek’. Aya reageert hier echter niet op en noemt de giraf in de zin daarna nogmaals ‘Nieki’. De feedback wordt niet opgepakt, er is geen sprake van correctie. De docente vertelde desgevraagd dat ze bewust niet elke leesfout van Aya ‘verbetert’, want ‘als je elk woordje gaat verbeteren, raken ze de lust van het lezen kwijt’. Een risico daarbij is wel dat dit als positieve feedback wordt opgevat en gedacht wordt dat er geen fout is. Uit bovenstaande fragmenten blijkt wel dat er veel verschil zit in de effectiviteit van de diverse soorten feedback.

Conclusie

Het werken met een systeem waarin de cursisten zelfstandig aan het werk zijn en verantwoordelijk worden gehouden voor hun eigen leerproces werkte voor de

Docente: Aya, wil jij ook wat lezen? Wat vind jij interessant?
Aya: Mag ik van de giraf lezen?
Docente: Lees jij maar van de giraf
Aya: Giraf geboren. In de Amsterdamsche dierentuin Arties is vorige maand één sjie...gi...giraf geboren. Het dier heet Nieki.
Docente: Niek.
Aya: Hij is helemaal gezond. De geboorte van een giraf af is be... beste... bijzonder want de moeder blijft gewoon staan de baby giraf maakt daardoor één val van twee meter maar Nieki is niet gewond geraakt hij stond na één kwartier al op zijn benen.
Docente: Ja, dat is snel! Dat maak je met mensen niet mee.

Fragment 2: Recast

deelnemende cursisten erg motiverend. Het ontvangen van positieve feedback zorgt voor een gevoel van eigenwaarde. Bovendien stuurt als positief ervaren feedback (die wel op een fout wijst) de cursisten naar zelfverbetering van de gemaakte fout.

Binnen het laaggeletterdenonderwijs kan er nog ontzettend veel onderzocht worden. Allereerst zou er een grootschalig onderzoek opgezet moeten worden naar de verschillende vormen van feedback. Welke van de zes vormen van feedback die Lyster en Ranta (1997) onderscheiden is voor deze leerders het meest effectief? Om deze vraag te beantwoorden zouden er veel meer voorbeelden van feedback geanalyseerd moeten worden, zodat er meer generaliseerbare conclusies kunnen worden getrokken.

Daarnaast bleek uit mijn onderzoek dat volwassen laaggeletterden veel behoefte hebben aan wat Van Duijvenvoorde (2008) positieve feedback noemt.

Volwassen laaggeletterden willen gewezen worden op de aspecten die al wel goed gaan. Van Duijvenvoorde toonde in haar onderzoek aan dat kinderen leren van deze positieve feedback en volwassenen van negatieve feedback. Wellicht dat het onderzoek van Van Duijvenvoorde nog eens kan worden uitgevoerd maar dan met laaggeletterde NT1-cursisten.

Literatuur

Duijvenvoorde, van, A. (2008). Evaluating the negative or valuing the positive? Neural mechanisms supporting feedback-based learning across development. *The journal of Neuroscience*, 28, 9495-9503.
Hanekamp, M. (2008). *Succesvolle en minder succesvolle NT1-cursisten. Een onderzoek naar de vooruitgang van laaggeletterde NT1-Cursisten en het behaalde succes van Ambassadeurs*' Radboud Universiteit Nijmegen[*]).
Kurvers, J. (2002). *Met ongeletterde ogen, kennis van taal en schrift van analfabeten*. Aksant, Amsterdam.
Lyster, R. & L Ranta (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative dassrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
Sleenhof, J. (2008). *Wie schrijft die blijft*. Radboud Universiteit Nijmegen[(*)])

Website

www.ikbenambassadeur.nl

Film

Memphis Film & Television. (2007). *Ongeletterd*. In coproductie met de NCRV en met ondersteuning van het Stimuleringsfonds Culturele Omroep Producties, het CoBO- fonds, Stifo, Rabobank Foundation, Stichting Doen, het VSB fonds en Stichting Lezen & Schrijven.

Eindnoten:

1 Een ambassadeur is iemand die ooit moeite had met lezen en schrijven en daarom een cursus lezen en schrijven is gaan volgen. Een ambassadeur vertelt sindsdien over zijn ervaringen en probeert andere laaggeletterden te motiveren om ook een lees- en schrijfcursus te volgen.
* tegen kostprijs te bestellen via **www.cinop.nl**
(*) tegen kostprijs te bestellen via **www.cinop.nl**

Werk in uitvoering

Alfaschrift - in gesprek met de auteur Charlotte Cannegieter/Centrum voor Nascholing, Amsterdam

In maart 2009 verscheen bij Uitgeverij Boom een cursus schriftbeheersing voor analfabete anderstaligen: *Alfaschrift*. De cursus is in de eerste plaats

bedoeld voor alfa NT2-cursisten, maar kan ook gebruikt worden voor NT1-cursisten en andersalfabeten. Het doel van de cursus is dat de cursist stapsgewijs, aan de hand van een speciaal ontworpen blokschrift, de letters van het Latijnse schrift leert schrijven. De cursisten bestuderen en oefenen de vormen en schrijfrichting van alle letters en ontwikkelen zo een lopend handschrift. ALFA-nieuws vroeg de auteur, Mary van den Brandt, naar haar motieven voor het maken van de cursus en naar de opbouw en het gebruik ervan.

Aanleiding voor *Alfaschrift*

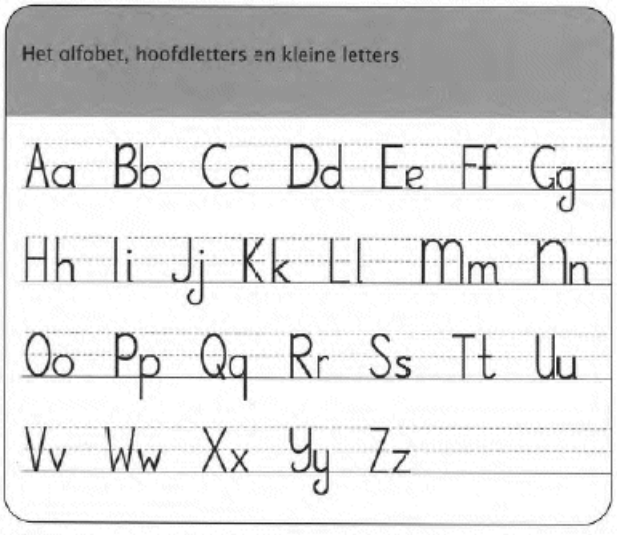
Mary van den Brandt is ruim tien jaar werkzaam als docent NT2 en alfabetisering. In 2005 gaat zij aan de slag voor een detacheringsbureau en geeft op verschillende locaties les aan Alfa NT2-leerders. ‘Ik had wel ervaring maar een duidelijk programma was er niet en geschikte lesmaterialen slechts heel mondjesmaat. Ik kwam vaak voor uitdagingen en vragen te staan. Hoe help je iemand die de letters “b” en “d” blijft verwarren? Hoe komt het dat volwassen cursisten zoveel moeite hebben om op en tussen lijnen te schrijven? De materialen die ik kreeg waren vooral gericht op het leren lezen, en vervolgens overschrij-

ven wat er gelezen was. Maar letters schrijven op een ontspannen manier en met de juiste beweging, daarvoor kon ik slechts heel summier wat werkbladen vinden. Ik merkte dat de cursisten in hun leerproces geremd werden doordat ze niet goed leerden schrijven; ook hun leesvaardigheid leed hieronder' (Van den Brandt, 2009, Docentenhandleiding Voorwoord). Het idee voor een cursus schriftbeheersing ontstaat in deze periode waarbij de belangrijkste vraag van de auteur is 'Hoe kan ik de alfabetisering van volwassenen makkelijker en efficiënter maken?'.

De totstandkoming

De interesse voor taalverwerving bij laaggeletterden wordt bij Mary aangewakkerd tijdens haar periode als vrijwilliger bij de Interkerkelijke Stichting Kerken en Buitenlanders (ISKB[1]) en in 2000 besluit zij de specialisatie Toegepaste Taalwetenschappen te volgen. Haar scriptie 'Migration à Babel'[2] wijdt zij aan taalleerprocessen bij analfabete immigranten. Tijdens haar stage, die zij ook bij de ISKB doet, maakt zij lesmateriaal en een docentenhandleiding bij een fotoboek om het gesprek tussen vrijwilligers en cursisten te ondersteunen.

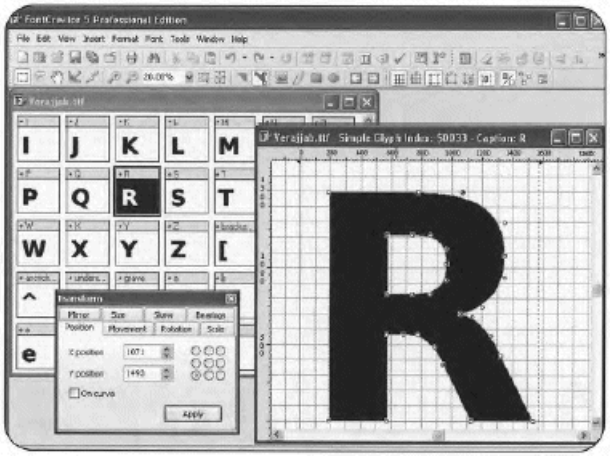
Eind 2007 geeft zij haar ideeën rond het maken van een cursus schriftbeheersing vorm door een begin te maken met het font, het lettertype, dat zij later de naam 'Alpha L2' geeft.



Afbeelding 1: Het lettertype Alpha L2 (Alfaschrift, Van den Brandt, 2009)

Het lettertype Alpha L2

Met het programma *Font-creator*[3] is vrij eenvoudig een eigen lettertype te ontwikkelen, dat je vervolgens in Windows kunt installeren en gebruiken. De letters die je ontwerpt teken je als het ware in met basisvormen als een cirkel en een rechthoek. Als alle 26 letters van het alfabet zijn ontworpen, exporteer je het unieke lettertype en is het klaar voor gebruik.



Afbeelding 2: Schermweergave Font-creator

De praktijk is iets weerbarstiger, vertelt Mary. Het was bijvoorbeeld moeilijk om een drukletter te maken die zoveel mogelijk op een handgeschreven letter lijkt. Ook was het voor de vormgever lastig om het lettertype in de cursus in te passen. Mary geeft aan veel plezier te hebben beleefd aan het testen van het lettertype in haar lessen. Ze nam de letters mee in verschillende groottes en de cursisten gaven haar vervolgens feedback. Als voorbeeld gebruikte ze woorden uit de door haar gebruikte alfabetiseringsmetbode *7/43*, omdat de cursisten deze woorden al kenden.

Alpha L2 onderscheidt zich van andere lettertypen doordat het geen drukletters zijn, maar de letters een lopend blokschrift vormen, een *handschrift* waarbij de letters niet met elkaar verbonden worden. Ze kunnen in één vloeiende beweging geschreven worden.

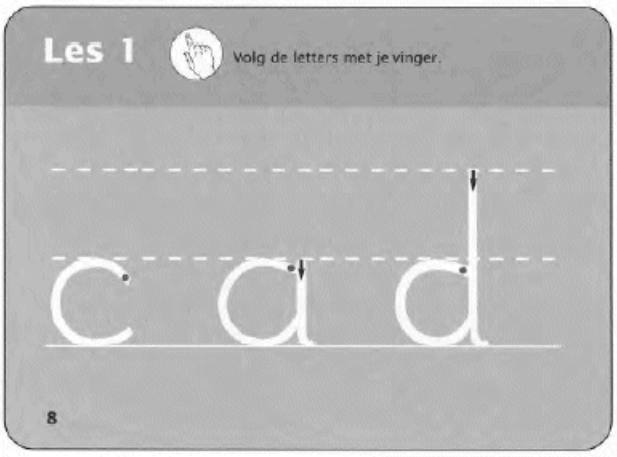
Alfaschrift

Met het lettertype *Alpha L2* als basis kan het ontwerp voor de cursus vorm krijgen. In haar lessen ontdekt Mary dat de cursisten er baat bij hebben als zij de letters met hun vingers ‘naschrijven’. Dit principe vormt een van de uitgangspunten

van de cursus en elke les uit *Alfaschrift* begint met deze ‘volgletters’.

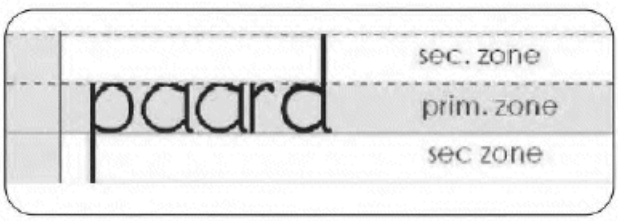
In de docentenhandleiding zijn ook de andere uitgangspunten van de cursus terug te lezen. Kort samengevat zijn deze:

- Zones en belijning: De cursist leert de vorm en schrijfwijze van de letters door deze met elkaar te vergelijken.
  Bijvoorbeeld: voor het schrijven van de letter ‘h’ maak je dezelfde beweging als voor de ‘n’, alleen het startpunt ligt op een andere hulplijn en de ‘h’ heeft een stok, de ‘n’ niet. Om de onderscheidende kenmerken van de letters te leren wordt gewerkt met zones. De letters hebben een primaire zone en twee secondaire zones. De grenzen van de secundaire zones worden aangeven met hulplijnen, zie afbeelding 4.



Afbeelding 3 (Alfaschrift, Van den Brandt, 2009)

- Startpositie en schrijfbeweging: In Alfaschrift wordt de startpositie me een stip en de schrijfbeweging met pijlen aangegeven, zie afbeelding 3- Dit ondersteunt de cursisten in het vloeiend leren schrijven en herkennen van letters.
- Het lettertype: Het lettertype Alpha L2 kent letters zonder voetjes en bestaat niet uit stokken en cirkels. De letters hebben een vorm waarbij je vloeiend van het ene onderdeel van de letter in het andere over kunt gaan. De lengte van bijvoorbeeld de stokken en krullen is bij dit lopend blokschrift groter dan bij de drukletters en daarom zijn de secundaire zones van de letters even breed als de primaire zone. Dit voorkomt dat letters als ‘h’ en ‘n’ verward worden.
- Witte letters op grijze achtergrond: De cursist maakt eerst kennis met witte volgletters op een grijze achtergrond (zie afbeelding 3). De reden hiervoor is dat de cursist de letters kan volgen met de vinger en daarna kan overtrekken. Het voordeel is dat de cursist nog goed kan zien wat hij op papier heeft gezet.



Afbeelding 4: (Docentenhandleiding, Van den Brandt, 2009)

De opbouw

In 18 lessen worden de 26 letters aangeboden. In les 19 en 20 oefenen de cursisten met het invullen van een formulier en het schrijven van een kaartje. In deze lessen komt ook het begrip 'hoofdletter' kort aan de orde. De letters zijn niet ingedeeld naar klank, maar naar vorm, waardoor de cursist leert om de verschillen en overeenkomsten in vorm, startpunt en schrijfbeweging van de letters met elkaar te vergelijken. De indeling is te zien in afbeelding 5.

De lessen zijn cyclisch geordend en bieden steeds dezelfde soort oefeningen. In iedere les (les 1 t/m 18) komen de volgende zaken aan bod:

- het lesnummer en de volgletters van die les (afbeelding 5),
- een schrijfblad waarop de cursist de letters schrijft,
- een schrijfblad waarop de cursist zelf tussen de lijnen schrijft,
- schrijfbladen waarop complete woorden geschreven worden.

De doelgroep

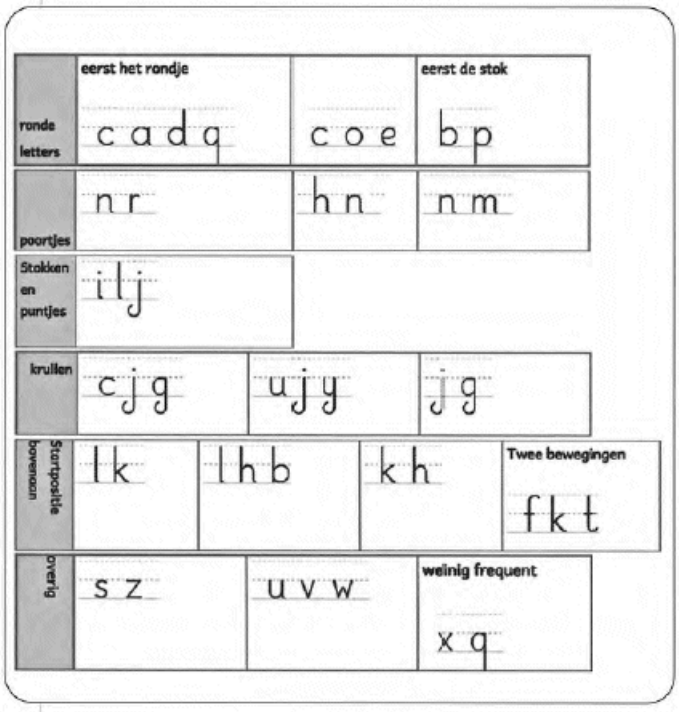
Alfaschrift kan volgens de auteur gebruikt worden door alfa NT2- en NT1-cursisten en door andersalfabeten. De cursisten moeten al een beetje kunnen lezen, de meeste letters kunnen herkennen en het alfabetisch principe beheersen.

Desgevraagd geeft Mary aan dat de cursisten 'in het begin van alfa A' dienen te zitten volgens de niveau-indelingen van het Raamwerk ANT2 voor de technische vaardigheden.

Gebruik

Alfaschrift is geen alfabetiseringsmethode, maar werkt ondersteunend in het automatiseren van het schrijfproces van de cursist. In de praktijk zal een docent het alfabetiseringsproces begeleiden aan de hand van een alfabetiseringsmethode. In bestaande globaalmethoden (bijv. *Alfa*) en structuurmetho-

den



Afbeelding 5 (Docentenhandleiding, Van den Brandt, 2009)

(bijv. *7/43*) krijgt de cursist letters en woorden aangeboden volgens het leidend principe van de desbetreffende methode. Als we ervan uitgaan dat de cursist al een beetje moet kunnen lezen, de meeste letters kan herkennen en het alfabetisch principe beheerst, kunnen we ervan uitgaan dat er al met een alfabetiseringsmetbode is gewerkt. Dit betekent dat de cursist al gewend is geraakt aan de in die methoden gebruikte lettertypen. Het vergt dus aardig wat denkwerk van docenten om te bepalen wanneer *Alfaschrift* het beste in kan worden gezet.

Als men bij elke nieuwe, in de alfabetiseringsmetbode aangeboden letter meteen met de volgletter in Alfaschrift wil laten werken, betekent dat een breuk met de lesvolgorde in *Alfaschrift*. En meteen bij elke letter ook de hoofdletter aanleren? *Alfaschrift* besteedt aandacht aan de hoofdletter in les 19 en 20. De woorden die voorkomen in het onderdeel waarin de cursisten complete woorden schrijven heeft Mary intuïtief verzameld. Ze wilde graag functionele woorden gebruiken. Een nadeel hiervan is dat de cursist bijvoorbeeld in les 1 de ‘c’, ‘a’ en ‘d’ leert schrijven. Bij les 1 wordt hij echter bij het woord ‘cadeau’ ook meteen geconfronteerd met de ‘e’ en de ‘u’. Mary geeft aan dat dit een nadeel kan zijn, aangezien de cursist deze letters dan waarschijnlijk zal overtekenen of zal schrijven op een manier die *Alfaschrift* niet voorschrijft.

Mary woont en werkt sinds 2008 in Frankrijk. Ze zal vanaf september 2009 zelf met de methode werken in het naburige Genève. Op basis van de ervaringen die zij dan opdoet, evenals op basis van de feedback van andere docenten[4] wil zij de methode aanpassen of met een vervolg komen. Zeker is dat zij meer leesoefeningen in de cursus wil opnemen en dat zij in een eventuele tweede cursus meer aandacht aan hoofdletters wil besteden.

Alfaschrift

Alfaschrift is een nieuwe cursus schriftbeheersing die zich richt op het leren schrijven van de letters van het Latijnse schrift. De cursisten leren stap voor stap schrijven aan de hand van een speciaal voor dit doeleinde ontworpen blokschrift. In 20 lessen bestuderen en oefenen ze de vormen en schrijfrichting van alle letters. Zo ontwikkelen ze een lopend handschrift dat gemakkelijk te schrijven en goed leesbaar is.

€ 14,90|2009|1e|ISBN 9789085067412|paperback|www.uitgeverijboom.nl

Literatuur

Brandt, M. van den (2009). *Alfaschrift. Een cursus schriftbeheersing voor analfabete anderstaligen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
Tholen, B. (eindredactie) e.a. (1989). *7/43*. Utrecht: NCB.

www.alfabetisering.nl (hier kunt u de docentenhandleiding, de eerste twee lessen van Alfaschrift, het Alpha L2-alfabet en een leeg lijnenvel downloaden, andere materialen volgen)
www.font.alphal2.org (meer uitleg over het Alpha L2-font en de mogelijkheid voor aanschaf.

Eindnoten:

1 De ISKB is een professioneel geleide vrijwilligersorganisatie die werkt aan een laagdrempelige, duurzame ontmoeting tussen Nederlandse Utrechters en Utrechters die van oorsprong niet Nederlands zijn.
2 **www.ethesis.net/babel/babel_inhoud.htm**
3 **www.fontcreator.com**
4 Uw feedback is welkom via **mary@vandenbrandt.fr**

Onder de loep

Fossilisatie of stagnatie?
Ineke van de (Craats/Radboud Universiteit Nijmegen

Veellaagopgeleide en analfabete NT2-leerders hebben zich een vorm van Nederlands eigen gemaakt die ver verwijderd is van het Nederlands van een moedertaalspreker. Als er in die vorm weinig of geen verandering komt, kan dat wijzen op fossilisatie. Fossilisatie is echter een begrip dat niet meer zo vaak gehoord wordt in het competentiegerichte tijdperk. Ineke van de Craats vroeg zich dan ook af of fossilisatie helemaal is verdwenen met de intrede van het CEF/ERK en het Raamwerk (A)NT2, of dat we er gewoon niet meer op letten.

Krompraters

In de jaren tachtig van de vorige eeuw werd met enige zorg gekeken naar het taalgebruik van zogenaamde krompraters. Krompraters waren volwassen tweedetaalleerders van de eerste generatie gastarbeiders, in de eerste plaats afkomstig uit Italië en Spanje voor werk in de mijnen en later ook uit Turkije en Marokko. Zij deden, vaak in ploegendienst, zwaar werk waar Nederlanders niet zo'n trek in hadden. Ik herinner me dat een groep Turken, en later ook Marokkanen, in grote houten keten woonden op het terrein van de kabelfabriek. Ze kwamen niet veel in contact met Nederlanders, waren laagopgeleid en hadden geen andere taalleerervaring dan die met hun eigen moedertaal. Een keer in de week werd in het buurthuis taalles gegeven door vrijwilligers. Op het moment dat deze 'krompraters' op les kwamen, was het kwaad vaak al geschied: zij hadden zich een 'kromme' vorm van Nederlands aangeleerd die ze al vele jaren gebruikten.

Tussentaal en fossilisatie

In onderzoek naar tweedetaalverwerving wordt meestal angenomen dat leerders van een nieuwe taal zelf een taalsysteem creëren waarin zowel regels van de eerste en tweede taal voorkomen, als ook regels die daar niet uit afkomstig zijn. Je zou eigenlijk kunnen zeggen dat tussentaal (*interlanguage*) bestaat uit een serie tussentalen. Iedere keer dat een leerder zich een nieuw facet van de grammatica eigen maakt en daarmee een grammaticale verandering aanbrengt in de tussentaal, verandert het systeem en begint er een nieuwe tussentaal (Selinker, 1972). Om tot dezelfde grammaticale kennis te komen als een moedertaalspreker, moet de leerder door veel tussentaalsystemen heen. Het klinkt misschien merkwaardig, maar bijna niemand slaagt erin om door al die tussentalen heen te komen. Vroeg of laat komt een tweedetaalleerder - zelfs een getalenteerde tweedetaalleerder - tot een stadium waarin zijn kennis van de tweede taal niet meer toeneemt. Zijn leerproces staakt of fossiliseert, ondanks het feit dat er voldoende taalaanbod is. Bij de een gebeurt dat

in een eerdere fase dan bij de ander. Voor een getalenteerde tweedetaalleerder kan het bijvoorbeeld best zijn dat hij nooit de uitspraak volledig onder de knie krijgt, of het gebruik van het woord er.

Wanneer is er fossilisatie?

Het is moeilijk om met zekerheid te zeggen wanneer er sprake is van fossilisatie of van stabilisatie. Want wanneer kun je zeggen dat iemand niet meer vooruit gaat: na één jaar, na vijf jaar of na tien jaar? Er is maar weinig onderzoek dat zich over zo'n lange termijn uitstrekt en in het NT2-onderwijs maak je niet vaak mee dat iemand vijf jaar op les zit en tien jaar helemaal niet, de termijn die nodig is om te kunnen concluderen dat fossilisatie is opgetreden. Toch is er onderzoek waarbij na vele jaren nog eens gekeken wordt naar dezelfde grammaticale verschijnselen. De case-studie van Patty (Lardiere, 1998) is een voorbeeld daarvan. Patty was van Chinese afkomst en had jaren in Indonesië gewoond. Zowel in het Chinees (Mandarijn) als in het Indonesisch wordt een werkwoord niet vervoegd, een aspect waar de hoogopgeleide Patty in het Engels veel moeite mee had. Hoewel zij op universitair niveau functioneerde en dus kwalitatief goed taalaanbod kreeg, vervoegde zij na tien jaar in de VS het werkwoord in de tegenwoordige tijd (3^e pers.) nog altijd niet in 95% van de gevallen, hoewel de vervoeging bij koppelwerkwoorden juist heel goed ging. Toen negen jaar later opnieuw onderzoek gedaan werd, was het resultaat niet beter. In zo'n geval kan veilig geconcludeerd worden

dat bij Patty dit aspect van de grammatica gefossiliseerd is. Er is dus alleen sprake van fossilisatie als er in de taalproductie van de leerder structureel en over langere termijn grammaticale structuren voorkomen die afwijken van de doeltaal (Selinker & Lakshrnanan, 1992).

Stagnatie

In een onderwijssituatie verwachten we eigenlijk niet dat een leerder fossiliseert omdat het taalaanbod is afgestemd op het beheersingsniveau van de gemiddelde cursist in een groep of op het individu (maatwerk ten top). Toch komt iedere docent wel tegen dat een cursist aan zijn plafond lijkt te zitten: er is geen zichtbare verbetering te constateren noch door een test noch door de docent. In vergelijking met het tijdsbestek waarin Patty is gevolgd, is de tijd waarvan sprake is in een lessituatie altijd maar kort. Zo kort dat je eigenlijk niet kan spreken van fossilisatie. Het lijkt meer of er plateauvorming optreedt en de leerder de stap naar het volgende plateau (of tussentaal) nog niet kan maken. In zo'n geval lijkt de term stagnatie meer terecht. Het zou kunnen dat de leerder die stap een maand of twee later wel kan maken. Bovendien zitten laagopgeleiden veellanger op een plateau (van een tussentaal) voordat het volgende (grammaticale) stapje gedaan kan worden. Dat blijkt onder andere uit onderzoek zoals dat hier beschreven is, waarin slechts 40% van de laagopgeleide vrouwen in anderhalf jaar een of twee taalniveaus steeg (cf. Van de Craats 2005, 2009) en uit onderzoek van Strube (2008) die groepen analfabete cursisten een jaar volgde om de vooruitgang van mondelinge vaardigheden in kaart te brengen.

Plateaus van ontwikkeling

Het plateau waarop, of de tussentaal waarin beginnende leerders stagneren, wordt vaak gekenmerkt door een grote hoeveelheid structuren uit de eerste taal en het ontbreken van functiewoorden of functionele elementen zoals vervoegingen (inflectie). Bij Turkse leerders van het Nederlands wordt het eerste plateau gekenmerkt door:

- het hele werkwoord (infinitief) aan het einde van de zin na het lijdend voorwerp;
- ontbreken van lidwoorden;
- ontbreken van het onderwerp (subject);
- geen inversie van onderwerp en werkwoord na een bepaling;
- geen bijzinsvolgorde: werkwoord na het onderwerp in plaats van aan het eind van de bijzin.

Bij Marokkaanse leerders verschilt dat plateau op een aantal punten. De infinitief verschijnt aan het begin van de zin vóór het lijdend voorwerp. Ook kan in plaats van de infinitief een vervoegd werkwoord (stam of stam+t) verschijnen zonder dat dit duidelijk wordt ingegeven door het onderwerp (*hij speelt* maar ook *ik speelt*).

Kader 1: Voorbeeld van het eerste plateau voor een Turkse leerder (Elif)

Dan vader in de boot weg.
Meisje niet blij.
Zwaaien.
Dochter terug naar huis.
Elke week of elke dag komen.
Kijken.
Papa misschien terug. Maar niet.
En dan zomer afgelopen.
Winter.
Vader niet terug.
Meisje altijd komen met de fiets.

De zinnen in dit stukje tekst hebben of geen werkwoord, of het werkwoord wordt niet vervoegd. De zinnen zijn niet compleet en vaak ontbreekt het onderwerp. Dit is ook het soort taalgebruik van krompraters, dat zij zichzelf in het contact met Nederlanders hebben aangeleerd.

In de volgende fase, die in kader 2 te zien is, verschijnen voorzichtig werkwoorden die geen infinitief meer zijn, maar nog niet goed vervoegd zijn. Ook zien we de koppelwerkwoordsvorm *is* en het modale werkwoord *moet* verschijnen. Die laatste twee vormen staan voorin de zin. *Kijk* in de eerste zin en *waai* in zin 2 staan ook na het onderwerp, zoals in het Nederlands gebruikelijk is, maar *kijk* in zin 4 en *komt* in zin 8 staan nog steeds aan het eind van de zin.

Kader 2: Voorbeeld van de volgende fase

Dochtertje kijk verdrietig.
Sneeuw, regen, wint waai heel veel.
Winter.
Weer komen kijk.
5 Papa niet kom.
.....
Meisje nu moet naar de vrienden.
Papa is niet komt.
Mooi weer.
10 Misschien getrouwd.
Nu dochter is groot.

Behalve infinitieven en half-vervoegde werkwoordsvormen aan het begin van de zin, komt ook is voor in combinatie met een zelfstandig werkwoord. Die constructie (*is komen/komt*) kan gezien worden als een tussenfase naar het vervoegde werkwoord op de tweede plaats in de zin na het onderwerp (zie ALFA-nieuws 2008, nummer 4: Taalontwikkelingsfouten).

Longitudinaal NT2-onderzoek op ROC

In Nederland is bijna geen onderzoek over langere tijd gedaan. Het zogenaamde ESF-onderzoek dat in de jaren

tachtig van de vorige eeuw in Tilburg is gedaan, besloeg bijna twee en een half jaar en had betrekking op laagopgeleide leerders die in contact met Nederlanders (zonder cursus) de taal leerden. Tussen 2003 en 2005 is vergelijkbaar onderzoek gedaan naar laagopgeleide Turkse en Marokkaanse vrouwen[1] die in het kader van een cursus op een ROC Nederlands leerden (Van de Craats 2005; 2009). Zij werden anderhalf jaar lang gevolgd. Langer was vrijwel niet te doen omdat de uitval groot was en ze na een jaar aan hun inburgeringsverplichting hadden voldaan.

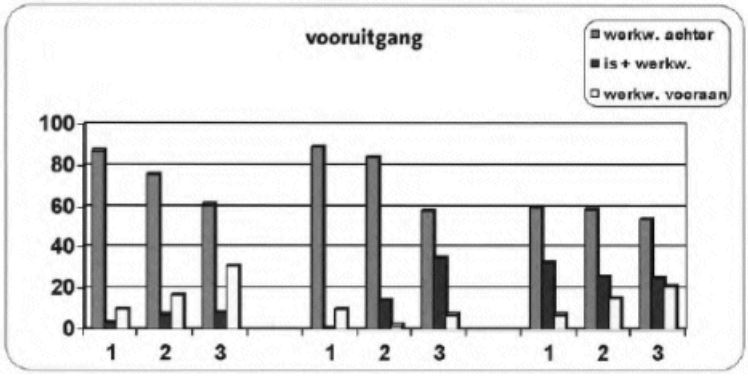
De deelneemsters[2] aan dit onderzoek hebben in drie periodes van vijf tot zes maanden een aantal taken gedaan om zicht te krijgen op hun groeiende taalvaardigheid. Zo moesten ze in iedere cyclus van vijf tot zes maanden een tekenfilm (zie kader 1) en een stripverhaal in eigen woorden vertellen. Alle werkwoordsvormen in hun verhaal werden bekeken op plaats en vorm: staat het werkwoord achteraan (en meestal onvervoegd) of vooraan (en meestal vervoegd) of wordt de tussenvorm met behulp van *is* gebruikt.

De resultaten daarvan zijn weergegeven in figuur 1-3. Hierin wordt zichtbaar hoe het gebruik van de werkwoorden verdeeld is over drie fases:

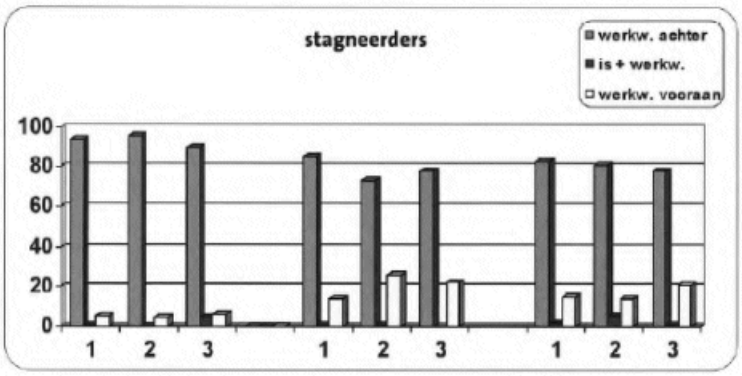
- fase I, waarin het werkwoord achteraan in de zin staat en achter het lijdend voorwerp;
- fase 2, een overgangsfase waarin *is* wordt toegevoegd aan het begin van de zin of op de tweede plaats (*papa is niet komt*);
- fase 3, waarin het werkwoord al of niet correct vervoegd vooraan de zin verschijnt.

Vooruitgang

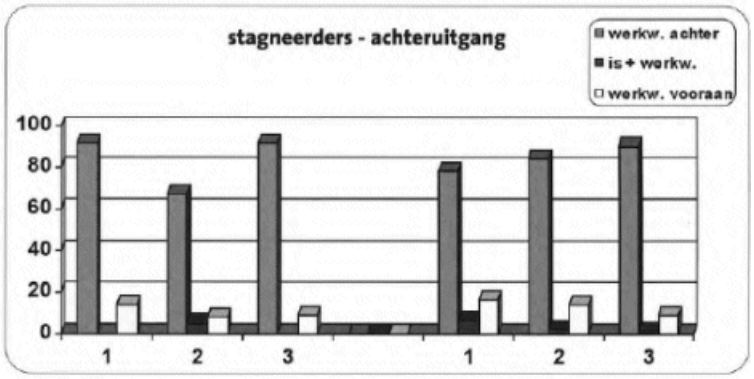
In figuur 1 is de ontwikkeling van de niet-stagneerders weergegeven en in



Figuur 1: Overzicht van de werkwoordsantwikkeling van drie Turkse leerders die vooruitgaan.



Figuur 2: Overzicht van drie leerders die stagneren (de eerste leerder is Aliye)



Figuur 3: Overzicht van twee Turkse leerders die stagneren (links Neriman en rechts Elif) in de ontwikkeling van het werkwoord.

figuur 2 en 3 die van de stagneerders. Bij de niet-stagneerders daalt het aantal infinitieven aan het eind van de zin tot onder de 60%, bij de derde leerder is dat al het geval in de eerste cyclus. De eerste twee leerders vertonen ook

een toenemend aantal *is*+werkwoordconstructies en leerder 1 ook een toenemend aantal werkwoorden vooraan in de zin. Zij heeft dus fase 3 bereikt. Leerder 2 heeft nog erg weinig werkwoorden vooraan, maar zit duidelijk in de tussenfase. Bij leerder 3 neemt het aantal *is*+werkwoord-constructies af en groeit het aantal werkwoorden vooraan. Bij haar neemt de tussenfase af ten gunste van fase 3.

De ontwikkeling die geschetst wordt in figuur 1, vond plaats over ongeveer anderhalf jaar en laat zien dat vooruitgang niet snel gaat bij laagopgeleide leerders.

Geen vooruitgang

De cursisten die geen vooruitgang laten zien zijn verdeeld over twee figuren. In figuur 2 zijn de cursisten te vinden bij wie er geen duidelijke ontwikkeling te zien is en in figuur 3 degenen die achteruitgang laten zien. Aliye vertoont tussen cyclus 1 en 2 geen vooruitgang, maar in cyclus 3 is een lichte tendens te zien die op ontwikkeling duidt. Ze gaat de constructie *is*+werkwoord gebruiken. De twee andere leerders in figuur 2 gebruiken iets minder infinitieven (tussen de 70 en 80%) en daar komt in het daaropvolgende jaar geen verandering in. De tussenfase met de *is*-constructies komt evenmin opgang en ook het aantal de werkwoorden vooraan in de zin neemt niet toe.

Achteruitgang

In figuur 3 laat Neriman van cyclus 1 naar 2 een zekere vooruitgang zien. Van cyclus 2 naar 3 gaat zij daarentegen achteruit. De *is*-constructie is verdwenen en wordt weer vervangen door infinitieven aan het eind van de zin. Elif wijkt op verschillende punten af van de andere cursisten. In cyclus 1 gebruikt ze minder infinitieven aan het einde van de zin (78%) dan alle anderen op één na in figuur 1. Het niveau ligt dus hoger dan bij de meeste anderen, maar in cyclus 2 en 3 zakt ze terug naar het niveau dat Aliye in cyclus 3 had, althans wat de toepassing van grammatica betreft.

In geen van deze gevallen zou ik van fossilisatie willen spreken want daarvoor zijn deze cursisten niet lang genoeg gevolgd. De term stagnatie, gedefinieerd als tijdelijke ontwikkelingsstop, lijkt mij meer op zijn plaats.

Oorzaken stagnatie

Aliye, Neriman en Elif verschillen niet in opleiding: ze hadden alle drie vijf jaar basisonderwijs in Turkije achter de rug. De leeftijd verschilt ook niet veel: tussen de 29 jaar (Elif) en 37 jaar (Aliye). De verblijfsduur scheelt wel veel: Aliye is al 19 jaar in Nederland maar heeft nooit veel contact buiten de deur gehad, ook al had ze schoolgaande kinderen. Ze komt het meest in de buurt van het type ‘langzame leerder’.

Neriman is iets langer dan een jaar in Nederland. Ze is een echte lezer en wat verlegen. Contacten buiten de deur zijn zeer schaars en de thuissituatie is moeizaam vanwege problemen met de kinderen, waar ze erg onder lijdt.

Elif is 13 jaar in Nederland en heeft zichzelf door contact met buurvrouwen en op het werk Nederlands geleerd. Deze zelfwerkzaamheid had er toe geleid dat zij een grote woordenschat had gekregen, maar werkwoorden niet vervoegde, het werkwoord na het lijdend voorwerp in de hoofdzin plaatste en het onderwerp dan vaak wegliet. In feite had ze dus de kenmerken van een kromprater. Bij de intake werd ze geplaatst op niveau A1. In een half jaar les had ze geleerd het werkwoord te vervoegen en aan het begin van de zin na het onderwerp te plaatsen. Na acht maanden stopte ze omdat er een baby kwam. Het onderzoeksproject liep echter door en alle testen en naverteltaken werden gewoon afgenomen, ondanks dat zij geen les meer had en de baby letterlijk meer plaats in ging nemen. In de resultaten is duidelijk achteruitgang te zien zodra ze met de lessen gestopt is, zowel op het punt van de werkwoordsvervoeging als van de werkwoordsplaatsing. Door de lessen had ze geleerd haar eigen taalproductie goed te monitoren op dit punt. De belasting van de zwangerschap en het gebrek aan gedwongen oefening in de taalles maakten echter dat de prestaties die haar de meeste moeite kostten, het eerst terugvallieten zien.

Wat helpt?

Wat helpt in deze drie situaties is, denk ik, verschillend. Het is duidelijk dat Elif, die eigenlijk een self-made kromprater was, het meeste geholpen was door expliciete en correctieve feedback. Haar monitor werkte uitstekend, maar de kennis was nog niet voldoende geautomatiseerd om ook in zwaardere omstandigheden zijn werk te doen. Het kan ook dat de motivatie om Nederlands door te zetten, verslapte toen de baby zich aankondigde. Gewoon weer naar les lijkt het beste recept.

Aliye zou gebaat zijn bij meer contacten en meer de wereld in: taalstages, oudercursussen. Ook Neriman zou onder de mensen moeten komen en bijvoorbeeld een oudercursus kunnen volgen zodat ze beter tegen de problemen met de kinderen opgewassen is en daardoor meer ruimte krijgt om profijt van de taallessen te kunnen trekken.

Conclusie

Is fossilisatie nu aan het verdwijnen omdat iedereen op les moet en niet de gelegenheid krijgt te fossileren op het laagste niveau of omdat in het Raamwerk NT2 het accent meer dan ooit ligt op de functionele vaardigheden? Elif haalde niveau A1 (luisteren, spreken en schrijven) met gemak, omdat de grammaticaliteit pas op hogere niveaus een rol gaat spelen. Redzaam was ze absoluut maar voor haar eigen gevoel was het geen correct Nederlands. Bovendien fossiliseert iedereen die niet het echte moedertaalniveau bereikt, als we fossilisatie niet alleen op het beginniveau betrekken. Zeker wanneer het om een onderwijssituatie gaat, is het meer terecht de ontwikkeling van leerders als aliye, Neriman en Elif als stagnatie dan als fossilisatie te kenmerken, zolang het tegendeel niet bewezen is.

Literatuur

Craats, I. van de (2005). 'IS' als voorloper van finietheid. Toegepaste Taalewetenschap in Artikelen 74, 157-167.

Craats, I. van de (2009). The role of IS in the acquisition of finiteness by adult Turkish learners of Dutch. *Studies in Second Language Acquisition* 31(1), 59-92.

Lardiere, D. (1998). Case and tense in the 'fossilized' steady state. *Second Language Research* 14. 359-375.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 12(2), 209-231.

Selinker, L. & U. Lakshmanan (1992). Language transfer and fossilization. In: S. Gass & L. Selinker (red.) *Language transfer in language learning* (197-216). Amsterdam: John Benjamins.

Strube, S. (2008). 'Veel ziek? Ja, veel ziek' Feedback in de alfabetiseringsklas. *Les,* 151, 27-29.

Eindnoten:

1 Dit onderzoek werd uitgevoerd in het kader van NWO-project no. 355-70-17 getiteld: Stagnation in L2, acquisition: Under the spell of the L1?

2 Alle namen in dit artikel zijn gefingeerd.

Gelezen

NT1 Handboek -
Een belangrijke toolkit voor lesgevers en opleiders
Tine van Tendeloo

> Onlangs is in Nederland het *NT1 Handboek voor docenten en opleiders verschenen, gesubsidieerd vanuit het Aanvalsplan laaggeletterdheid 2006-2010 'Van A tot Z betrokken'*. Tine van Tendeloo las het nieuw handboek en bespreekt het voor ALFA-*nieuws*.

Het *NT1 Handboek voor docenten en opleiders* is een krachtige bundeling geworden van bestaande en nieuwe inzichten over de didactiek en de filosofie van het lees- en schrijfonderwijs aan de laaggeletterde volwassene. De publicatie bevat zeer veel praktisch bruikbare informatie en hoort zondermeer thuis in de rugzak van elke NT1-begeleider.

1

DE KICK IN HET WERK

Maurice de Greef

In zeven portretten wordt een beeld geschetst van de competenties van docenten en van hun betrokkenheid, de creativiteit en liefde voor 'hun' cursisten. Hoe komt het dat ze – raak al jaren lang – dit werk blijven doen met zoveel plezier? Waar krijgen zij een kick van?

KRANT ROLGZAK SCHOOL

Pagina 15 uit het 'NT1 Handboek voor docenten opleiden'

Ontstaan

Ella Bohnenn nam het initiatief voor dit handboek. Zij is een gedreven persoonlijkbeid op het vlak van NT1, gericht op vernieuwing maar met geloof in de bestaande waarden. Dit is te merken samengesteld. Voor ieder onderdeel is gezocht naar ervaren en deskundige auteurs die hun verhaal kunnen onderbouwen met inspirerende voorbeelden. De resultaten van nieuwe studies en de mogelijkheden van recent ontwikkeld materiaal komen uitgebreid aan bod.

Voor wie?

De publicatie is bedoeld voor NT1-lesgevers en -opleiders. Zowel beginnende als meer ervaren lesgevers vinden hierin inspiratie om hun praktijk te verbeteren. Het

handboek kan ook dienst doen als bron voor deskundigheidsbevordering en is ook geschikt voor opleidingen.

Inhoud publicatie

Het handboek bevat twaalf bijdragen over verschillende thema's: competenties verhavan docenten, kenmerken van de doelgroep, algemene didactische richtlijnen, leren leren, lees- en schrijfdidactiek voor cursisten op de eerste twee niveaus van het NT1-onderwijs, omgaan met leerproblemen, NT1 op de werkvloer, historische schets van alfabetisering en de evolutie in het beleid.

De hoofdstukken kunnen in willekeurige volgorde gelezen worden. Hierdoor kan de lezer lezen wat hem op dat moment interesseert. Elk onderdeel staat op zich, maar bevat wel verwijzingen naar de andere delen. De ene vraag roept de andere op en dat maakt dat je al ‘zappend’ alle bijdragen kunt verkennen. In wat volgt geef ik eerst een korte beschrijving van elk hoofdstuk, daarna reflecteer ik op het boek als geheel.

De kick in het werk

In de eerste bijdrage schetst Maurice de Greef zeven portretten van lesgevers met ruime ervaring binnen NT1. Hun enthousiasme en drang om telkens opnieuw te zoeken naar mogelijkheden om ‘hun’ cursisten tot leren te prikkelen is opvallend aanwezig. In de verhalen zitten veel bruikbare didactische suggesties verweven. Opmerkelijk is ook het ruime takenpakket van deze NT1-docenten. Werken met laaggeletter-

de cursisten houdt duidelijk meer in dan lesgeven alleen.

De doelgroep

Mirella Verspiek schetst een beeld van de diversiteit binnen de doelgroep. Ze heeft aandacht voor de autochtone laaggeletterde volwassenen en de anderstaligen die goed aanspreekbaar zijn in het Nederlands.

Voor de aantallen laaggeletterden wordt verwezen naar het IALS en PISA-onderzoek[1]. Bij de oorzaken van laaggeletterdheid legt ze een link naar de thuissituatie en de sociale omgeving, het onderwijs en individuele factoren. Ze besteedt aandacht aan de drempels en motivatie van de cursist en aan de werving, toeleiding en inzet van ambassadeurs. De conclusies van Verspiek laten de omvang van de problematiek zien en stemmen tot nadenken over de aanpak in de toekomst.

Van leervraag naar les

Ida Boersma behandelt de cruciale vraag: 'Hoe kom je tot het opstellen van een lesprogramma? Welke stappen moet je zetten, wetende dat cursisten verschillende beginniveaus en leerdoelen hebben?' Het handboek biedt hiervoor een uitgebreid stappenplan.

Elke stap wordt uitgebreid geïllustreerd met voorbeelden. Het hoofdstuk eindigt met een concreet lesverslag waarin een begeleider beschrijft hoe ze er in slaagt om voor verschillende individuele leervragen toch een samenhangende les te maken.

De auteur geeft aan dat goed programmeren niet eenvoudig is, het blijft schipperen. De aandacht voor de praktische moeilijkheden maakt het geheel realistisch.

Stimuleren tot leren

In een uitgebreid hoofdstuk beschrijft Christel Kuijpers de essentiële elementen die cursisten stimuleren tot leren:

- een veilig leerklimaat: duidelijkheid over je eigen rol en visie, aanpakken van 'bedreigende' situaties, introductie van een nieuwe cursist in een bestaande groep.
- aansluiting bij cursisten. Ze legt hierbij het model van situationeel begeleiden uit, wat kan leiden tot maatwerk. Dit model biedt de docent houvast bij het kiezen van die doceerstijl die adequaat inspeelt op de kenmerken van elke cursist.
- aandacht voor leren leren: leren met houvast, leren van feedback, actief leren, samenwerkend leren.
- toepassen van het geleerde buiten de les.

Uit de beschrijving blijkt dat er in het werkveld verschillende visies bestaan. Deze kunnen aanleiding zijn voor een gesprek binnen een NT1-team of tijdens een opleiding.

Leren lezen en schrijven

In drie hoofdstukken wordt de lees- en schrijfdidactiek bij volwassenen behandeld. Jeanne Kurvers beschrijft de aanpak bij cursisten die de basisbeginselen van het lezen en schrijven nooit hebben geleerd. Itie van den Berg en Anita Middel beschrijven het lees- en schrijfproces bij cursisten die wel hebben leren lezen en schrijven, maar niet zo goed dat ze met geschreven taal kunnen doen wat ze willen. Het taalgebruikersmodel van Dijkstra & Kempen vormt het uitgangspunt.

Hoe begeleid je beginnende lezers en schrijvers?

Volwassenen leren lezen en schrijven betekent dat je zicht hebt op de mogelijkheden en moeilijkheden bij het leren van een alfabetisch schrift, de stadia van beginnende schriftverwerving, de verschillende methodieken van leren lezen en schrijven en de typische fouten van de cursisten.

Jeanne Kurvers illustreert theorie en visie rijkelijk met voorbeelden en didactische aanwijzingen. Hierbij formuleert ze aanbevelingen over de wenselijke aanpak en gaat ze in op gelijkenissen en verschillen tussen het leren lezen bij NT1 en NT2. Ook houdt ze een stevig pleidooi voor een intensief aanbod en regelmatige oefening. Het geheel is bijzonder interessant voor lesgevers die geen taaldidactiek in hun vooropleiding hebben gekregen of als opfriscursus.

Hoe stimuleer je cursisten die lezen niet kunnen toepassen in hun dagelijks handelen?

Lezen is durven, denken, doen! Itie van den Berg beschrijft de verschillende stappen om dit doel te bereiken. Ze besteedt aandacht aan de leesmotieven van de cursisten en hoe je hierop zicht kunt krijgen. Bijvoorbeeld door de wondervraag te stellen: ‘Wat zou er anders zijn als je 's morgens opstaat en je kunt alle teksten in je omgeving lezen?’. De verschillende visies op lezen verduidelijkt ze via de beeldspraak van parachutespringend lezen (top-down) enerzijds en bergbeklimmend lezen (bottom-up) anderzijds.

Ze geeft zeer veel didactische suggesties over de aanpak in een groep, van het gebruik van leeslijnen, het belang van feedback en veel lezen tot de aandacht voor digitale geletterdheid. Ze illustreert de theorie aan de hand van twee voorbeeldcursisten wier evolutie ze systematisch in kaart brengt. Plezier krijgen in lezen vormt een centraal uitgangspunt.

Het geheel is zeer realistisch en helder weergegeven. Lezers worden aangezet om te reflecteren over de eigen visie en aanpak via ‘eens- of oneensvragen’.

Hoe reageer je bijvoorbeeld op de volgende doordenker ‘Cursisten zullen nooit beter lezen dan de docent van ze verwacht’.

Hoe leer je cursisten (beter) schrijven?

Anita Middel gaat na waarom NT1-cursusiten willen leren schrijven en stelt vooral sociale en professionele motieven vast. Ze beklemtoont zeven didactische uitgangspunten: geef cursisten een actieve rol in het leren schrijven, werk van dichtbij naar veraf, begin met makkelijke schrijfopdrachten en maak ze geleidelijk moeilijker, herhaal regelmatig en laat cursisten veel schrijven, train opnieuw de schrijfmotoriek indien nodig, gebruik betekenisvolle opdrachten en werk zowel met creatieve als functionele taken, heb aandacht voor de verschillende fasen van het schrijfproces.

De auteur erkent dat leren schrijven vaak moeizaam verloopt. Veel voorkomende belemmeringen zijn: laag zelfbeeld, drempelvrees, bang om fouten te maken en emotionele belemmeringen. Maar ook in het schrijfproces kan van alles mis gaan. Het taalgebruikersmodel helpt de lesgever vast te stellen waar de problemen zitten: conceptueel. syntactisch, morfologisch en/of fonologisch.

Elke stap wordt kort theoretisch gekaderd, telkens gevolgd door concrete tips en verwijzingen naar aangepast, vaak recent ontwikkeld (digitaal) lesmateriaal

Stagnaties

Soms lukt het een cursist niet om bij te leren. Het gaat dan over cursisten die geen vorderingen maken, steeds dezelfde fouten maken en/of niet meer of steeds onregelmatiger komen. Helene Bakker en Esther Plantinga geven een overzicht van de meest voorkomende moeilijkheden. In de persoon zijn dat faalangst, sterk negatief zelfbeeld, concentratieproblemen. dyslexie en ernstige rekenproblemen. In de NT1-lessen gaat het om gebrekkige inhoudelijke kennis en gemis aan didactische vaardigheden bij de docent en verstoorde relatie tussen docent en cursist. In de omgeving kunnen de thuis- en werksituatie voor moeilijkheden zorgen. Bij elke moeilijkheid wordt eerst kort de theorie geschetst. Daarna anaiyseren de auteurs voorbeelden uit de praktijk en geven ze aanwijzingen voor een gerichte aanpak. Het geheel is helder en duidelijk beschreven.

Evalueren

Evalueren wordt gekoppeld aan de ‘klassieke’ drie scharniermomenten in het leerproces van de cursist: intake, voortgang en uitstroom. Per fase bespreekt Kaatje Daldemp enkele bruikbare instrumenten. Ze verwijst naar recent ontwikkeld materiaal en breekt een lans voor het bijhouden van een portfolio door de NT1-cursist. Dit is een positieve evolutie, zeker als het gebruik van een portfolio ingebed is in een aanpak waarin de leerder centraal staat en de docent coacht. Ook het gebruik van assessments

en toetsen wordt toegelicht. Ze geeft aan in welke mate sommige NT2-toetsen inzetbaar zijn in een NT1-context en beschrijft de voorwaarden waaraan een toets voor laaggeletterden moet voldoen. Tot slot beklemtoont ze dat de NT1-leerder ook leerwinst maakt op andere terreinen, zoals meer zelfvertrouwen en grotere betrokkenheid bij het schoolwerk van de kinderen. Dit soort resultaat kan het best inzichtelijk worden gemaakt via een checklist in het portfolio.

Evalueren is geen doel op zich, maar geeft aanleiding tot het uitzetten van een leertraject, bijsturing van de didactiek, omgaan met stagnaties, voorkomen van uitval, zelfreflectie bij cursisten enzovoort. De auteur legt dan ook terecht de link tussen evalueren en de andere hoofdstukken in het boek.

NT1 in bedrijven

Werknemers zullen in de toekomst steeds meer moeten lezen, schrijven, rekenen en gebruikmaken van de computer en technologische hulpmiddelen. In het convenant van 11 september 2007 stelden de sociale partners en overheid in Nederland zich tot doel het aantal werkende laaggeletterden in de periode tot 2015 met 60% te laten dalen.

José Scholte verduidelijkt met een stappenplan wat er allemaal komt kijken bij het onderwijs in bedrijven. Ze besteedt aandacht aan het verschil en de gelijkenis tussen NT1- en NT2-aanbod op de werkvloer en bespreekt de mogelijkheden van taalondersteuning bij (beroeps)opleidingen. De auteur houdt een sterk pleidooi voor meer taalopleidingen in bedrijven. De vele concrete handreikingen in de tekst en de bijkomende informatie op www.taalkrachtvoorbedrijven.nl zullen hier zeker toe bijdragen. Ook Vlaanderen zet stappen in deze richting, zie www.geletterdheid.be. Een uitwisseling tussen beide landen kan de groeikansen van deze werkvorm verbeteren.

Filosofie en inspiratie

In een boek over NT1 kan een historische schets van de problematiek van alfabetisering niet ontbreken. Kees Hammink geeft een beknopt en duidelijk overzicht van de achterliggende filosofieën sinds 1977. Eerst is er het werk van Pablo Freire met hieraan gekoppeld de nieuwe andragogie en

emancipatiebeweging. Ook het belang van eigen verhalen als leermateriaal voor de cursus en de nieuwe opvattingen over lezen, vertegenwoordigd door Freinet en Smith, komen aan bod. De auteur eindigt met een verwijzing naar de meer recente ontwikkelingen binnen NT1: kwalificatiestructuur met einddoelen, overheidsbeleid in het kader van levenlang leren, eisen van maatschappij en bedrijfsleven. Kees Hammink besluit met de constatering dat er de laatste jaren meer van buitenaf wordt opgelegd, maar dat de lespraktijk nog gekenmerkt wordt door inzichten uit de jaren tachtig.

Beleid: terugblik en perspectief

Thomas Bersee geeft in het laatste hoofdstuk een overzicht van de krachtlijnen van het overheidsbeleid sinds 1977. In de jaren zeventig was er de opkomst van het alfabetiseringswerk, gaande van vrijwilligerswerk over volwassenenvorming tot Open School. In de jaren tachtig werd het bestaande werk erkend en gesubsidieerd. De trend richting onderwijs zet zich door en in 1987 treedt de Rijksregeling Basiseducatie in werking. Ongeveer tien jaar later worden beroepsonderwijs en educatie samengebracht in een wettelijk kader. De aandacht voor basiseducatie zakt naar een dieptepunt en een aantal nieuwe organisaties springen in de bres voor NT1. Momenteel loopt het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 'Van A tot Z betrokken'* en is er een nieuwe dynamiek aanwezig.

Toch is er een grote discrepantie tussen resultaat en ambitie. Nog altijd zijn er te veel volwassenen met een laag niveau van geletterdheid. Een structurele en integrale aanpak is noodzakelijk. Een van de adviezen in de beginperiode van het alfabetiseringswerk luidde: 'De samenleving zou zich verplicht moeten voelen mensen die niet volwaardig kunnen participeren omdat ze niet voldoende kunnen lezen en schrijven, het recht te geven op een voorziening van voldoende kwaliteit en continuïteit.' Het zijn woorden die hopelijk ook in de toekomst richtlijnen van beleid zullen blijven.

Rode draad

De publicatie bevat zeer veel voorbeelden waarmee je in de praktijk aan de slag kunt. Een algemeen kader dat als een rode draad loopt door de verschillende hoofdstukken wordt niet geschetst. Dat is misschien jammer, maar het werkt ook uitdagend. Het is aan de lezer om deze lijn te zoeken. Ik vond de volgende aspecten op verschillende plaatsen in het boek terug:

- belang van positieve leerervaringen en het stimuleren van het zelfvertrouwen bij de NT1-cursisten;
- gedifferentieerd werken;
- maatwerk;
- transfer benadrukken;
- portfolio als behulpzaam instrument bij het leren en evalueren;

- individueel leren koppelen aan groepsleren;
- doelen formuleren op korte en lange termijn;
- leren lezen en schrijven door veel ‘kilometers te maken’;
- belang van nieuwe media en de positieve invloed ervan op leren lezen en schrijven.

Deze elementen zijn voor mij richtinggevend voor de aanpak binnen het huidige NT1-onderwijs.

En Vlaanderen ...

Dit *Handboek NT1* baseert zich bijna uitsluitend op Nederlandse gegevens, referentiekaders, materiaal en websites. Ontwikkelingen en visies uit Vlaanderen komen af en toe aan bod. Toch biedt de inhoud uit dit boek ook inspiratie aan Vlaamse lesgevers en opleiders. Het allerbeste zou een Vlaamse aanvulling op dit boek zijn. Op deze manier zouden typische ontwikkelingen in Vlaanderen kunnen worden benadrukt. Ik denk hierbij aan de invoering van de modularisering in de Centra voor Basiseducatie, het gebruik van de *Servicebundel NT1* en het *Leerplan NT1*, digitale uitwisseling van les- en evaluatiematerialen, het *Plan Geletterdheid*, IALS en PISA-gegevens uit Vlaanderen. Het boek zou ook aangevuld kunnen worden met thema's die weinig aan bod kwamen, zoals de aanpak van ‘luisteren’ en ‘spreken’ bij NT1-cursisten, lesgeven op niveau 3, *peer*-evaluatie en mindmapping.

Tot slot

De samensteller, auteurs en initiatiefnemers zijn erin geslaagd met dit handboek een bijdrage te leveren aan de verdere ontwikkeling en kwaliteitsverhoging van het NT1-werk. Het boek bevat een schat aan informatie: theoretische kaders, praktische tips, concrete aanbevelingen, een uitgebreide bibliografie per hoofdstuk, overzicht van relevant lesmateriaal en websites.

Niet alleen voor de cursist geldt dat lezen aanleiding is tot veranderen, ook voor de lesgever gaat dit op. Het lezen van dit handboek leidt ongetwijfeld tot verandering, bijsturing en verbetering binnen NT1

Eindnoten:

1 Twee internationale onderzoeken naar niveaus van geletterdheid: IALS = International Adult Literacy Survey, PISA = Program for International Student Assessment.

Uit het veld

Brabantse Bibliotheken en ROC's sluiten huwelijk
Maarten Ooms en Clémence Roosen/CINOP, Den Bosch

Op donderdag 10 september 2009, midden in de Week van de Alfabetisering, stapten 23 directeuren van Brabantse bibliotheken en zes directeuren van de educatieafdelingen van Brabantse ROC's in het huwelijksbootje. Dit gebeurde op 6 locaties in Brabant. Als bruidschat gaven de partijen elkaar professionele handvatten die ingezet kunnen worden tegen laaggeletterdheid. Het huwelijk is niet vrijblijvend. Het komende jaar worden er gezamenlijk verschillende activiteiten uitgevoerd. Omroep Brabant heeft tijdens de Week uitgebreid verslag gedaan van deze heuglijke gebeurtenis. Maarten Ooms & Clémence Roosen van CINOP doen verslag.

De aanleiding

Tijdens de Week van de Alfabetisering wordt de aandacht gevestigd op het belang van taal, lezen en schrijven. De provincie Brabant telt naar schatting 230.000 laaggeletterden. Deze mensen hebben grote moeite met lezen en schrijven, waardoor zij in het dagelijkse leven of op het werk niet voldoende kunnen functioneren. Bedrijven, maatschappelijke organisaties, scholen, overheden, ouders en jongeren, iedereen kan iets doen om dit aantal flink terug te brengen.

Wat doen ze al?

De bibliotheek stimuleert van oudsher het leesplezier van kinderen en volwassenen. Met educatie, lezen en

De huwelijksvoltrekking op het Kellebeek College in Roosendaal

informatie als kerntaken is laaggeletterdheid een belangrijk speerpunt voor de bibliotheek. Het draait niet enkel om het boek als medium, maar om alles daar omheen door middel van de zogenaamde leesbevorderingsprogramma's. Deze zijn gericht op het creëren van een omgeving die mensen aanzet tot lezen en bestaan uit activiteiten die het lezen moeten stimuleren.

Het ROC biedt lees- en schrijfcursussen voor laaggeletterde volwassenen. Ook preventief timmert het ROC aan de weg. Er zijn voorleescursussen voor ouders en opleidingen voor kinderopvang en klassenassistenten waarin extra aandacht wordt geschonken aan taalstimulering en leesbevordering.

De samenwerking

Door de samenwerking te intensiveren worden de krachten gebundeld en kan laaggeletterdheid nog beter aangepakt worden in de hele provincie Brabant. Hoe? Allereerst horen er bij een huwelijk natuurlijk ook huwelijkscadeaus. Het ROC gaf de bibliotheek een cursus ‘Herkennen en doorverwijzen’. Daarmee worden medewerkers van de bibliotheek getraind in het herkennen van laaggeletterden en krijgen ze handreikingen voor het bespreekbaar maken van het onderwerp. Namens CINOP kregen de ROC's een cursus ‘Train de trainer’ voor toeleiders aangeboden.

De bruidsparen kregen ook een digitaal ideeënboek over hoe de samenwerking tussen ETV.nl Brabant, bibliotheken en ROC's vormgegeven kan worden. Tot slot werd vanuit Cubiss (adviesbureau voor onder meer Brabantse bibliotheken), ETV.nl en CINOP ondersteuning aangeboden voor de organisatie en begeleiding van de eerste bijeenkomst van de directies en uitvoerenden van de ROC's en de bibliotheken in het najaar van 2009.

Wat niet tot de huwelijkscadeaus behoort, maar wel wordt gedaan is het delen van boekencollecties. Daardoor ontstaat een speciale bibliotheekcollectie van boeken en digitale diensten voor laaggeletterden. Deze collecties zijn bij de bibliotheken terug te vinden op het zogenaamde ‘Makkelijk Lezen Plein’. De samenwerking zorgt er ook voor dat laaggeletterde cursisten voor een gratis bibliotheeklidmaatschap in aanmerking komen. Ten slotte ontwikkelen de bibliotheken samen met de ROC's leesbevordeze ringsprogramma's die specifiek zijn gericht op de opleidingen voor kinderopvang en klassenassistent.

Laagdrempelig

Het huwelijk moet er verder toe leiden dat ROC's samen met de bibliotheken voorlichtingsbijeenkomsten organiseren over laaggeletterdheid. Laagdrempelig is hierbij het sleutelwoord. De bijeenkomsten vinden plaats in bibliotheekvestigingen in de wijk, bij het consultatiebureau, in buurthuizen en wijkcentra. Annie Audenaert, directeur van de bibliotheek in Etten-Leur, zegt hierover: ‘Om de drempel te verlagen richten we een Makkelijk Lezen Plein voor volwassenen in. Deze pleinen zijn bekend onder de naam Taalpunt. Verder vormen we speciale leeskringen. Volgende week gaan er drie kringen met in totaal negentien personen uit de doelgroep van start!’ Het huwelijk zorgt er volgens Audenaert ook voor dat de bibliotheken onderling nog meer gaan samenwerken. ‘We voeren meerdere activiteiten samen uit, waardoor tijd

kan worden bespaard en meer deelnemers aan de leeskringen kunnen worden geworven.'

Met de huwelijksvoltrekking tussen de Brabantse bibliotheken en ROC's is een mooie stap gezet naar het terugdringen en het voorkomen van het probleem van laaggeletterdheid. De Stichting ABC, Cubiss, Stichting Expertisecentrum ETV.nl en ClNOP ondersteunen dit initiatief van harte en wensen de betrokken partijen een lange en effectieve samenwerking toe.

Onder de loep

Wat werkt in Alfabetisering NT2?

Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg en Willemijn Stockmann/ROC Tilburg

In het vorige nummer van ALFA-nieuws (2009, nr. 3) werd een eerste verslag gepresenteerd van een vooronderzoek naar alfabetisering NT2. Daaruit bleek dat de leerlast voor cursisten om een alfaniveau (A, B of C van het Raamwerk Alfabetisering NT2) te halen enorm varieert, en dat veel cursisten veel tijd nodig hebben om te leren lezen en schrijven in een tweede taal. In deze bijdrage een blik op mogelijke succesfactoren. Wat werkt positief of negatief op het behalen van succes in Alfa NT2?

Introductie

Uit het eerste deel van het onderzoek naar Alfabetisering NT2 (ALFA-*nieuws*, 2009, nr. 3) bleek al dat er enorm veel variatie bestaat in de tijd die cursisten nodig hebben om een van de niveaus van het Raamwerk Alfabetisering NT2 (Stockmann & Dalderop, 2007) te halen. Dit varieert van een paar honderd tot meer dan 2500 uur. Dat neemt niet weg dat sommige kenmerken van cursisten, docenten of het onderwijs een positieve of juist negatieve invloed uit kunnen oefenen op tempo en succes van Alfabetisering NT2. In deze bijdrage berichten we daarover. De vraag die we wilden beantwoorden was: Wat zijn de mogelijke succesfactoren in alfabetisering NT2? Met andere woorden: welke cursistkenmerken en onderwijskenmerken voorspellen het beste het succes dat cursisten behalen? Daarbij zijn natuurlijk vooral die kenmerken belangrijk waar het onderwijs invloed op kan uitoefenen. Dit zijn uiteraard de kenmerken van het onderwijs, maar bijvoorbeeld ook sommige ‘kenmerken’ van de cursisten zoals aanwezigheid of motivatie. Aan die laatste twee kan het onderwijs ook iets veranderen. De leeftijd van een cursist kun je nu eenmaal niet veranderen, ook als dat een factor van belang blijkt te zijn.

Het onderzoek

In het vorige nummer van ALFA-*nieuws* hebben we geschreven dat we gewerkt hebben met gegevens van cursisten afkomstig van negen verschillende ROC's in Nederland.

Uiteindelijk hadden we gegevens van 322 cursisten, van wie 80% vrouw en 20% man was. Alle cursisten namen deel aan cursussen die overdag gegeven werden. In totaal 171 cursisten van die groep hebben zowel in 2008 als in 2009 de Voortgangstoetsen Alfa (Cito, 2008) gemaakt. We kunnen dus iets zeggen over het niveau dat ze gehaald hebben, maar ook over de vooruitgang tussen voorjaar 2008 en voorjaar 2009 en over succesfactoren daarbij. Bij al deze cursisten zijn de

Voortgangstoetsen Alfa afgenomen op niveau Alfa A, Alfa B of Alfa C (zowel voor lezen als voor schrijven).

Gegevens over cursisten, over docenten en over het onderwijs hebben we verzameld door docenten vragenlijsten in te laten vullen over hun cursisten, over zichzelf en over het onderwijs dat ze gaven. Van de cursisten kregen we gegevens over leeftijd, sekse, herkomstland, moedertaal, eventueel tweede taal, verblijfsduur in Nederland, aantal jaren onderwijs in het land van herkomst, aantal kinderen, werk, taalgebruik in het gezin en contact met Nederlandstaligen. Ook kregen we gegevens over het startniveau van mondeling en schriftelijk Nederlands, het aantal maanden les dat de cursist had gehad en het aantal uren les per week, aanwezigheid in de lessen, huiswerk en doelperspectief. Van de docenten kregen we gegevens over de instelling en groepen, leeftijd, land van herkomst, moedertaal, genoten opleiding(en), ervaring en scholing NT2 en Alfa NT2.

De onderwijsgegevens werden ingevuld voor elke groep waarin cursisten uit het bestand lessen volgden. We kregen informatie over de samenstelling van de groep (sekse, herkomst, uitstroomperspectief, woonomgeving etc.) en mogelijke homogeniteit op een van de voorgaande aspecten, en over het aantal uren les per week, het aantal docenten, docentwisselingen en mogelijkheden tot tussentijdse instroom. Wat betreft methodieken en werkwijzen werd gevraagd naar de bodymethode alfabetisering en mondeling NT2, computermateriaal verdeling van de lestijd, buitenschoolse opdrachten, huiswerk, taalstage, portfolio, authentiek materiaal, bijhouden van vorderingen, gebruikte werkvormen, uitstroomperspectief en gebruik van de moedertaal in de lessen.

Succesfactoren

In dit artikel worden alleen gegevens gepresenteerd van cursisten die met de schriftelijke vaardigheden op nulniveau zijn begonnen. Voor de bepaling van het succes is gebruikgemaakt van de scores die ze haalden op een van de lees- of schrijftoetsen (A, B of C). Voor deze gelegenheid zijn die allemaal omgezet naar één schaal (dat kon, omdat CITO daarvoor omzettingstabellen had), dus bij wijze van spreken alsof ze allemaal hetzelfde toetsboekje hebben gehad. Dat noemen we de schaalscores lezen en schrijven. Van een subgroep van 171 cursisten hebben we bovendien toetsgegevens van 2008 én 2009 en dus ook de verschillen tussen die scores. Dat noemen we de groeiscores, die apart weergegeven zijn in tabel 1 en 2.

Tabel 1: Correlaties onbeïnvloedbare cursistkenmerken (startniveau schriftelijk o) en scores lezen en schrijven

	schaalscore lezen	**schaalscore schrijven**	**groeiscore lezen**	**groeiscore schrijven**
leeftijd	-23**	-23**	-.16*	-.19*
jaren opleiding	.12	.17**	.04	.17*
verblijfsduur Nederland	-.08	-.19**	-.16	-.26**
startniveau mondeling	.16*	.04	-.07	-.11
aantal uren les	.05	.03	-.22**	-.09

* p<.05
* p<.05
** p<.01
** p<.01
* p<.05
** p<.01
** p<.01
** p<.01
* p<.05
** p<.01

inburgeringsplichtig	.01	.07	.14	.16
aantal kinderen	-.08	-.15*	-.12	-.12

Eerst hebben we gekeken naar de correlaties van de scores met cursistkenmerken, daarna met onderwijskenmerken. Een correlatie geeft samenhang weer. Een positieve correlatie tussen leeftijd en score betekent bijvoorbeeld hoe ouder de cursist, hoe hoger de score; een negatieve correlatie betekent dan hoe ouder de cursist, hoe lager de score.

Cursistkenmerken

In tabel 1 staat een overzicht van correlaties tussen onbeïnvloedbare cursistkenmerken en de scores voor lezen en schrijven in het Nederlands.

Enkele correlaties zijn significant, dat wil zeggen dat ze samenhangen met succes. Leeftijd is daarvan de belangrijkste: hoe ouder cursisten zijn, hoe minder hoge scores ze hebben, en ook hoe minder hard ze vooruit zijn gegaan tussen 2008 en 2009. Bedenk wel, dit is nog steeds een gemiddelde correlatie: het kan nog steeds zo zijn dat een individuele cursist van 55 jaar veel sneller leert dan een andere individuele cursist van 25 jaar. Verblijfsduur werkt een beetje hetzelfde, maar dat gaat vaak samen met leeftijd. Veel oudere cursisten zijn ook al langer in Nederland.

Maar door de bank genomen zijn oudere cursisten - dat zal de meeste docenten niet verbazen langzamer dan jongere. Een ander cursistkenmerk dat er toe doet en dat we niet kunnen veranderen is aantal jaren vooropleiding. Cursisten die al enkele jaren naar school zijn gegaan, leren over het algemeen makkelijker lezen en schrijven dan cursisten die nog nooit naar school zijn geweest. Het startniveau mondeling hangt alleen significant samen met de eindscore lezen: cursisten die mondeling al op een hoger niveau begonnen, zijn verder gekomen bij het lezen. Het totale aantal uren dat cursisten les hebben gehad, blijkt, zoals vaker (Cito, 2008; Condelli & Spruck-Wrigley, 2003), niet of nauwelijks van invloed op de scores. In dit onderzoek is dat niet anders en is alleen de negatieve correlatie met groeiscores voor lezen significant. Dat lijkt een enigszins vreemde uitkomst (hoe meer uren les je hebt gehad, hoe slechter het gaat), maar hoeft dat niet te zijn. Het kan ook betekenen dat mensen die meer uren onderwijs nodig hebben, die ook krijgen.

In tabel 2 staan enkele correlaties met de meer door onderwijs beïnvloedbare cursistkenmerken.

* $p<.05$

Bij de cursisten die meer contact hebben met Nederlandstaligen, zijn de eindscores voor lezen en schrijven significant hoger. Overigens kan dat twee dingen betekenen: cursisten die meer contact hebben met Nederlandstaligen bereiken een hoger niveau, maar het kan ook zijn dat cursisten die verder zijn in hun leven meer contact zoeken met Nederlandstaligen dan cursisten die dat nog niet kunnen. Het percentage aanwezigheid in de les en het maken van huiswerk door cursisten hangt ook systematisch en significant samen met de eindscores voor lezen en schrijven; bij huiswerk ook met de vooruitgang tussen 2008 en 2009 bij lezen. De meest duidelijke correlatie is er met het antwoord op de vraag aan de docenten of de cursisten naar hun inschatting niveau Alfa C zullen halen (ja of nee). Als docenten verwachten dat cursisten Alfa C halen, halen die cursisten hogere scores voor lezen en schrijven en gaan ze ook meer vooruit in de periode tussen 2008 en 2009. Deze uitkomst is te verwachten, sommige cursisten die al relatief dicht bij niveau C zitten, hebben op dat moment al hogere scores. De uitkomst zegt waarschijnlijk vooral iets over de mate waarin docenten realistisch het niveau en leervermogen van hun cursisten in kunnen schatten.

Docentkenmerken

Wat docentkenmerken betreft zijn de meeste correlaties laag en niet significant. Dat heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat bijna alle docenten zowel zwakke leerders als vlottere leerders in hun groepen hebben. Voor zover er wel een klein, maar significant

Tabel 2: Correlaties beïnvloedbare cursistkenmerken met scores lezen en schrijven

	schaalscore lezen	**schaalscore schrijven**	**groeiscore lezen**	**groeiscore schrijven**
contact Nederlandstaligen	-38**	.23**	-.08	.03
verwachting Alfa C halen	-49**	-46**	.19*	-30**
Nederlands in gezin	.11	.02	-.06	-.01
betaald werk in Nederland?	-.01	.01	-.04	-.08

** p<.01
** p<.01
** p<.01
* p<.05
** p<.01
** p<.01

percentage aanwezigheid	.23**	.23**	.05	.01
cursist maakt huiswerk	.18**	.18**	.21*	.14

Tabel 3: Partiële correlaties tussen onderwijskenmerken en scores voor lezen en schrijven

Controle uren les en leeftijd	schaalscore lezen	schaalscore schrijven	groeiscore lezen	groeiscore schrijven
groepsgrootte	-.02	.01	-.13	-18*
aantal uren les per week	.03	.08	-.05	.08
aantal docenten	.15*	.14*	-.10	.03
wisselingen docenten	.07	.06	-.11	-.01
% tijd besteed aan luisteren/spreken	-.03	.09	-.06	.07
% tijd besteed aan lezen/schrijven	.00	.03	-.19*	-.19*
% tijd besteed aan overige activiteiten	.04	-.12	.24*	.11
buitenschoolse opdrachten	.04	-.01	-.14	.01
taalstage	.10	.01	.16	.03
portfolio	.13	.18*	.06	.21*
eindtermen inburgering onderdeel van lessen	.05	-.05	-.07	-.12

** p<.01
** p<.01
* p<.05
** p<.01
** p<.01
* p<.05
* p<.05
* p<.05
* p<.05
* p<.05
* p<.05
* p<.05
* p<.05

authentieke materialen	.06	-.00	-.10	.05
gebruik moedertaal in les	.13	.16*	.03	.00
werkvorm computer % tijd	.17*	.09	-.05	-.06
werkvorm individueel % tijd	.14	.21	-.03	-.03
werkvorm groep % tijd	-.03	-.04	-.05	-.14
werkvorm klassikaal % tijd	-.19*	-.22*	.04	.09
werkvorm overige % tijd	.16*	.04	-.07	.02

verband is, is dat eerder negatief dan positief. Op het eerste oog lijkt het er een beetje op, dat docenten met meer ervaring en iets meer scholing het juist niet beter doen dan docenten met minder ervaring en scholing. Dat lijkt een

* $p<.05$
* $p<.05$
* $p<.05$
* $p<.05$
* $p<.05$

beetje vreemd. De uitkomst zou ook kunnen betekenen dat in de praktijk de oudere, meer geschoolde en ervaren docenten vaker lesgeven aan moeizaam lerende cursisten die niet zo snel vorderen. Welke vooropleiding een docent heeft gehad (PABO, overig HBO, Universitair talen of overig universitair), heeft geen duidelijke invloed op de scores van cursisten.

Onderwijskenmerken

Belangrijker dan de cursistkenmerken zijn de kenmerken van het onderwijs en de samenhang daarvan met de scores voor lezen en schrijven van de cursisten. In tabel 3 staat een overzicht van de partiële correlaties (gecorrigeerd voor leeftijd en uren les) tussen onderwijskenmerken en scores lezen en schrijven. Opnieuw zijn alleen de gemarkeerde correlaties met sterretjes veelzeggend, en opnieuw zijn ze over het algemeen niet hoog.

De meeste correlaties zijn niet echt hoog, maar er zijn toch een paar stabiele patronen te herkennen. Het aantal wisselingen van docenten, de tijd die aan groepsactiviteiten, luisteren en spreken besteed wordt, of de inburgeringseindtermen onderdeel van de lessen zijn en het al dan niet werken met buitenschoolse opdrachten of authentieke materialen vertonen nauwelijks samenhang met de resultaten voor lezen en schrijven. Het aantal docenten hangt wel positief samen met de scores: cursisten die les krijgen van twee docenten doen het iets beter dan cursisten die één docent hebben. Het percentage van de lestijd dat besteed wordt aan lezen en schrijven, hangt significant negatief samen met de groeiscores voor lezen en schrijven. Van de diverse vormen van contextualisering van het onderwijs (taalstage, gebruik van buitenschoolse opdrachten, gebruik van authentieke materialen, etc.), blijkt alleen het gebruik van het portfolio in de lessen significant positief samen te hangen met de scores voor lezen en schrijven, en met de groeiscores voor schrijven. Als docenten een portfolio gebruiken, blijken cursisten succesvoller in het lezen en schrijven van het Nederlands. Het gebruik van de moedertaal van de cursisten in de les hangt significant en positief samen met de eindscores voor schrijven, maar die positieve impact blijkt alleen op de langere termijn zichtbaar. Ook de tijd die besteed wordt aan diverse werkvormen in het onderwijs (computer, individueel werken, groepswerk of klassikaal werken) biedt een aantal interessante uitkomsten. Gebruik van de computer correleert significant en positief met de scores voor lezen, de mogelijkheid individueel te werken positief en significant met de scores voor lezen en schrijven. Klassikaal werken daarentegen correleert significant negatief met de scores voor lezen en schrijven. Dit wil zeggen dat naarmate er meer klassikaal gewerkt wordt, de cursisten minder succesvol in het lezen en schrijven zijn. Als ook nog op een andere manier gekeken wordt naar de belangrijkste succesfactoren (regressie-analyse), dan ontstaat in grote lijnen hetzelfde beeld, ook als alleen naar volledig analfabeten gekeken wordt. Voor lezen zijn de belangrijkste voorspellers van succes: contact met Nederlandstaligen, tijd die ze aan de computer kunnen werken, aantal jaren opleiding in herkomstland, percentage aanwezigheid in de les, en het gebruik van de moedertaal in de les. Deze

factoren dragen allemaal positief bij aan de eindscores voor lezen. De tijd die besteed wordt aan klassikaal werken draagt daarentegen negatief bij.

Wat betreft cursistkenmerken voor schrijven zijn positieve voorspellers van succes het aantal jaren opleiding in het herkomstland, contact met Nederlandstaligen en het percentage aanwezigheid. Wat onderwijskenmerken betreft zijn positieve voorspellers het gebruik van het portfolio en spreken van de moedertaal in de les. Negatieve voorspellers zijn het percentage klassikaal werken, maar ook de leeftijd van de cursist. Bij de groeiscores voor schrijven draagt alleen het gebruik van het portfolio significant bij aan de vooruitgang in schrijven tussen 2008 en 2009.

Dit zijn overigens heel globale maten die maar een klein deel verklaren. Om preciezer te weten wat er achter het gebruik van het portfolio of klassikaal werken zit, en om andere, misschien net zo relevante factoren op het spoor te komen, is een kwalitatief onderzoek nodig met observatie van het onderwijs en het leren in de klassen, bijvoorbeeld in de proeftuinen.

Conclusies

De belangrijkste indicatoren van succes in dit kortlopende onderzoek zijn als volgt:

het gebruik van een portfolio en het gebruik van moedertaal in de les blijken vooral bij schrijven, maar in enige mate ook bij lezen een positieve invloed uit te oefenen. Contacten met Nederlanders is een belangrijke succesfactor bij zowel lezen als schrijven. Het gebruik van de computer blijkt vooral een positieve invloed te hebben op lezen, en gebruik van individuele werkvormen op schrijven. Gaat er een hoog percentage van de tijd naar klassikaal werken, dan blijkt dat voor zowel lezen als schrijven een negatieve werking te hebben. Van de cursistkenmerken kunnen we opmerken dat het aanwezigheidspercentage in de les en het maken van huiswerk een positieve invloed hebben op de resultaten van lezen en schrijven en dat leeftijd de resultaten juist negatief beïnvloedt.

Aanbevelingen voor het onderwijs

Welke aanbevelingen kunnen op basis van dit onderzoek gedaan worden? Met enige voorzichtigheid, want er zijn ook een heleboel factoren die er kennelijk toe doen, maar die we hier niet hebben kunnen onderzoeken (zoals het leervermogen van cursisten). Gebruik een portfolio. Dit geeft waarschijnlijk zowel jezelf als docent als de cursisten zicht op de doelen, de vorderingen en het leren, en het zorgt voor een bruggetje met het leven buiten de les. Gebruik af en toe als het nodig is de moedertaal van de cursisten, bijvoorbeeld als je snel iets moet verhelderen (eventueel met behulp van andere cursisten).

Laat cursisten aan de computer oefenen en laat ze bij schrijven zelfstandig werken.

Besteed niet teveel tijd aan klassikale werkvormen. Waarschijnlijk zijn de cursisten dan te weinig bezig met actief leren.

En ten slotte, stimuleer de cursisten altijd te komen, hun huiswerk te maken en zorg dat ze veel contact hebben met Nederlandstaligen.

Literatuur

Cito (2008). *Voortgangstoets Alfa*. Arnhem: Cito.

Condelli, L. & H. Spruck-Wrigley (2006). Instruction, Language and Literacy: What works study for Adult ESL Literacy Students. In: I. van de Craats, J. Kurvers &
M. Young-Scholten (eds.). *Proceedings of the Leslla Workshop 2005*. Utrecht: LOT.

Kurvers, J. & W. Stockmann (2009). Alfabetisering NT2: Wie, wat en hoelang duurt het? *Alfa-nieuws*, 2009, 3. 6-10.

Stockmann, W. & K. Dalderop (2007). *Raamwerk Alfabetisering NT2*. Arnhem: Cito.

Verhaal in de klas

Inleiding
Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

Deze keer weer een verhaal over Nasreddin Hodja. Hodja is een van de belangrijkste schelmen uit de Turkse orale cultuur. De Hodjaverhalen zijn verspreid over vele landen in het Midden-Oosten en de Arabische wereld. Dit verhaal gaat over Hodja die een inbreker in zijn tuin ziet staan en maatregelen neemt. Het verhaal staat in de verleden tijd. Soms zal het nuttig zijn even met cursisten de verledentijdsvorm van gangbare woorden door te lopen: is-was, schrikt-schrok, staat-stond, komt-kwam etc. Onbekende woorden zijn misschien pijl en boog, spannen, held, wonder, redden of olijfboom. Vaste uitdrukkingen als ‘wat is er aan de hand’ of ‘wakker schrikken’ zijn soms ook lastig voor beginners.

Verhaal in de klas

Een dief in de nacht

Het was een zware dag geweest.
Hodja en zijn vrouw gingen vroeg naar bed.
Midden in de nacht schrok Hodja wakker.
Wat was dat?
Hij hoorde een geluid in de tuin.
Hij keek door het raam.
Hij zag niets, want het was heel donker.
Maar toen kwam de maan door een wolk.
Hodja keek nog eens goed.
Hij schrok.
Er stond iemand onder de olijfboom.
Hodja zag duidelijk een man in een jas.
De jas waaide in de wind.
'Een dief!', dacht Hodja, 'Er is een dief in mijn tuin.'

Nu moest Hodja laten zien dat hij een echte held was.
Hij keek naar zijn vrouw Fatma.
Fatma sliep, zij had niets gehoord.
'Slaap rustig door, Fatma', zei Hodja zacht.
'Je hoeft niet bang te zijn.
Je man past goed op jou.
Je bent veilig hier.'
Hij pakte zijn pijl en boog
en sloop naar het raam.

Hodja gooide het raam open.
'Maak dat je wegkomt, dief!', riep hij.
Hij wachtte.
De man onder de olijfboom bewoog zich niet.
'Ga weg of ik schiet!' riep hij weer.
Nu zou de dief toch bang moeten worden.
Maar hij stond er nog steeds.
Alleen zijn jas bewoog een beetje.
Fatma draaide zich om in haar bed, maar sliep door.
'Nu doe ik een pijl in mijn boog!', riep Hodja weer.
Maar de man bleef staan en liep niet weg.
'Nu span ik mijn boog', riep Hodja.
'Ik waarschuw nog een keer, maak dat je weg komt!'

Maar de man bleef staan waar hij stond.
Hodja stond met zijn pijl en boog in het raam.
Hij hield niet van schieten,

maar hier was gevaar.
‘Ik schiet!’ riep Hodja, en daar vloog zijn pijl door de lucht.
Net op dat moment verdween de maan achter een wolk.
Hodja zag niets meer.
‘De dief is weg’, dacht hij.
‘Ik ben een echte man’, zei Hodja.
Fatma was nu ook wakker.
Hodja vertelde het hele verhaal.
Toen ging hij weer slapen, als een moedig man.

Een tijdje later schrok Hodja weer wakker,
maar nu omdat Fatma schreeuwde.
Ze was in de tuin en was heel boos.
‘Hier komen, Hodja’, riep ze, ‘meteen!’.
‘Wat zou er aan de hand zijn?’, dacht Hodja
‘Waarom is Fatma zo boos?’
Hij stak zijn hoofd door het raam.
‘Wat is er liefje?’

Fatma stond onder het raam.
Ze hield de jas van Hodja vast.
Het was zijn goeie jas.
Die had ze in de was gedaan
en aan een haak onder de olijfboom gehangen.
Daar kon de jas drogen.
In de goeie jas van Hodja stak... zijn pijl.
‘Jij met je dief’, zei Fatma,
‘Kijk wat je met je jas hebt gedaan.
Twee grote gaten!’
Fatma was heel boos.

Hodja begon te zingen.
‘Dank Allah, prijs Allah!’
‘Waarom bedankje Allah, als je jas kapot is?’
vroeg Fatma.
‘Oh Fatma’, zei Hodja.
‘Mijn leven is gered door een wonder.
Kijk eens waar die pijl door de jas ging.
Als ik die jas aan had gehad,
dan was de pijl recht in mijn hart gekomen.
Ik ben gered door een wonder.
Daarom dank ik Allah.’

Uit het veld

Alfabetiseringsprijzen 2009
Corinne Sebregts/Symbion, School voor Praktijkonderwijs en IVO, Didam

Op 8 september was het Wereld Alfabetiseringsdag, een dag die door de UNESCO in 1966 is aangewezen om stil te staan bij het belang van lezen, schrijven en onderwijs. Dit jaar werd deze dag letterlijk in het hele land gevierd door middel van een treinreis die Prinses Laurentien naar diverse Nederlandse plaatsen bracht om deelgenoot te zijn van allerlei activiteiten rond het thema 'lezen en schrijven'. De dag werd afgesloten met een bijeenkomst in Zeist, waar de nationale alfabetiseringsprijzen werden uitgereikt. Corinne Sebregts doet verslag.

Achmea

De prijsuitreiking vond plaats in het Eureko/Achmea Conference Centre, waar Chazia Mourali een programma met als thema 'Laten we open kaart spelen' presenteerde. Achmea is de financier van de publieksprijs. De bestuursvoorzitter van Achmea gaf aan waarom het voor een verzekeringsbedrijf van belang is dat iedereen goed kan lezen en schrijven.

Verzekeringsdocumenten zijn bij uitstek papieren die gelezen moeten worden. Maar er is ook een indirect belang. Als mensen de bijsluiters van medicijnen niet goed kunnen lezen, wordt medicatie niet goed gebruikt en worden mensen.in het ergste geval alleen maar zieker. Achmea spant zich in om geletterdheid te bevorderen en motiveert andere bedrijven hun voorbeeld te volgen.

Prinses Laurentien

Na een overzichtsfilm van de activiteiten van de alfabetiseringsweek volgde de toespraak van Hare Koninklijke Hoogheid Prinses Laurentien der Nederlanden. Zij beschreef de geletterdheidsketen, waarmee zij aanduidde dat geletterdheid in iedere fase van het leven een rol speelt: voor kinderen is lezen en schrijven de sleutel tot onderwijs en volwassenen moeten lezen en schrijven om deel te kunnen nemen aan de maatschappij. Prinses Laurentien benadrukte dat de samenleving in zijn geheel een rol speelt bij het bevorderen van geletterdheid. Om mensen in staat te stellen 'open kaart te spelen' is bewustzijn van de problematiek nodig. Dan kan de schaamte van analfabete mensen doorbroken worden en kan tot actie worden overgegaan. Het is echter nog een lange weg, die door het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010* is ingeslagen en een vervolg heeft gekregen met het *Convenant Laaggeletterdheid 2007-2015*. Maar er zijn ook al resultaten bereikt: van het online multimediaprogramma 'Lees en schrijf' zijn inmiddels 72.000 werkboeken

aangevraagd, sinds 2004 is het aantal cursisten van 4500 naar 12.000 en steeds meer bedrijven

Alle prijswinnaars met prinses Laurentien

gaan het gesprek met hun medewerkers aan bij een vermoeden van analfabetisme.

Overheid

Marja van Bijsterveldt ging in op de overheidsmaatregelen om analfabetisme te bestrijden. Ondanks bezuinigingen blijft het doel van alfabetisering overeind. Gemeentes besteden veel geld uit het participatiebudget aan reintegratie en moeten daar alfabetisering in betrekken, aldus Van Bijsterveldt. Ook moet het budget voor volwasseneneducatie worden besteed aan de bestrijding van laaggeletterdheid. Verder moeten provincies stimuleren dat er structurele maatregelen worden genomen om analfabetisme te voorkomen en te bestrijden. Om te zorgen dat de provincies ook daadwerkelijk de handen uit de mouwen steken werd vervolgens een contract getekend. Negen provincies hebben een aanvalsplan laaggeletterdheid opgesteld, waarvan de doelen als afspraken werden vastgelegd ter gelegenheid van Wereldalfabetiseringsdag.

Alfabetiseringsprijzen

Vervolgens werd overgegaan tot de uitreiking van de categorieprijzen, de publieksprijs en de hoofdprijs. Criteria voor de toekenning van de prijzen waren: voorbeeldwerking, samenwerking van partijen, innovatieve aanpak, geleverde inspanning, originaliteit en de behaalde resultaten op het gebied van preventie of bestrijding van laaggeletterdheid. De winnaar van de publieksprijs werd ter plekke gekozen door het aanwezige publiek. Dit gebeurde door te stemmen op basis van de presentaties van de projecten die op film werden getoond. De jury voor de alfabetiseringsprijzen onder leiding van prof. dr. Fons van Wieringen (voorzitter Onderwijsraad) koos de winnaars in de categorieën leesbevordering, taalscholing op de werkvloer, voorkomen van taalachterstanden, volwasseneneducatie en regionale samenwerking. In totaal waren er tien genomineerden, die door de prijswinnaars van vorig jaar waren geselecteerd uit 73 inzendingen.

Leesbevordering

De winnaars in de categorie leesbevordering werden de Rea-krant en de boekenseries ‘Op het werk’ en ‘Leeslicht’ van uitgeverij Eenvoudig Communiceren. De serie ‘Leeslicht’ heeft tot doel bekende boeken toegankelijk te maken voor mensen die moeite hebben met lezen. De boeken een groot succes: sinds de start in 2007 zijn er bijna 25.000 verkocht. De Rea-krant wordt speciaal geschreven voor werknemers in de sociale werkvoorziening. De krant wordt veel en goed gelezen en maakt veel los bij SW-medewerkers. Dankzij de publicaties van de uitgeverij kunnen moeilijk lezende volwassenen zelfstandig lezen en dat geeft zelfvertrouwen. Ook stimuleert het tot meer lezen en daarom viel uitgeverij Eenvoudig Communiceren in de prijzen.

Taalscholing op de werkvloer

In de categorie taalscholing op de werkvloer kreeg het Open Leercentrum uit Tiel de prijs voor het project ‘Lander Werk en Participatie’. Het OLC heeft een breed aanbod aan activiteiten zoals lezen, schrijven, rekenen, Nederlands op de werkvloer en het ontwikkelen van digitale en communicatieve vaardigheden. Een belangrijk onderdeel van het aanbod zijn werknemersvaardigheden met modules die in het teken staan van thema's als werkmotivatie, opkomen voor jezelf en communicatie. Er wordt gewerkt met een portfolio en cursisten kunnen op individueel niveau werken aan onder andere huiswerkopdrachten, computervaardigheid of schriftelijke lespakketten. De jury had veel waardering voor de manier waarop Lander zorgt voor groeiende taalbeheersing in combinatie met vergroting van het zelfvertrouwen van deelnemers. Het project heeft daarmee een goede voorbeeldwerking.

Voorkomen van taalachterstanden

De winnaar van de categorieprijs ‘voorkomen van taalachterstanden’ scoort als het gaat om brede inzetbaarheid van de resultaten van een project. Het project ‘Bestrijding Laaggeletterdheid Praktijkondenwijs’ van het Expertisecentrum Nederlands kreeg deze prijs voor het ontwikkelen van een interventieprogramma voor het praktijkonderwijs. De effectiviteit daarvan is door middel van onderzoek bewezen. Het interventieprogramma is nu beschikbaar voor alle scholen voor praktijkonderwijs, en andere doelgroepen die er gebruik van willen maken. Het programma bestaat uit 36 sessies van 40 minuten, waarbij leerlingen in kleine groepen lees-, schrijf- en spellingstrategieën geïntegreerd oefenen. Ook is leesvloeiendheidstraining en het leren werken met ‘Sprint plus’ (compenserende software) onderdeel van het programma. Leerlingen beleefden veel plezier aan de lessen en hun prestaties gingen vooruit.

Volwasseneneducatie

Een groep die eveneens veel vorderingen maakte, zijn de dove en slechthorende laaggeletterde deelnemers van ROC Zadkine. Het feit dat het voor deze mensen extra moeilijk is te leren lezen en schrijven werd door Zadkine

Educatie erkend en men ontwikkelde speciaal voor hen een programma, dat gehonoreerd werd met de categorieprijs ‘volwasseneneducatie’ én de publieksprijs die ter plekke werd toegekend. Vanwege de speciale doelgroep is het cursusaanbod van Zadkine Educatie niet alleen gericht op leren lezen en schrijven, maar ook op sociale kennis en vaardigheden. Veel aandacht wordt besteed aan dagelijkse dingen waarbij het nieuws een belangrijke rol speelt. Daarnaast wordt geoefend met het gebruik van communicatiemiddelen als sms en e-mail. De cursus blijkt erg succesvol. Cursisten werden meer zelfredzaam, maar vaarden ook wel bij de herkenning van hun problemen bij de andere deelnemers. Sommigen bloeiden door het volgen van het programma zo op, dat zij uiteindelijk uit konden stromen naar betaald werk. De methode is nu te koop bij de SLO, zodat meer ROC's er gebruik van kunnen maken. Met de inzet van het participatiebudget en de persoonsgebonden budgetten van deelnemers zijn er ook financiële mogelijkheden voor gemeenten en ROC's om het voorbeeld van Zadkine Educatie te volgen.

Regionale samenwerking

Dat projecten al op regionaal niveau plaatsvinden en succesvol zijn bij de voorkoming van laaggeletterdheid toont de prijswinnaar Biblionet Groningen met de ‘Leesmeter’. Dit project kreeg de categorieprijs voor regionale samenwerking. De Leesmeter is in feite een meetlat die op het consultatiebureau wordt gehanteerd als middel om ouders erop te wijzen hoe het staat met de leesontwikkeling van hun kind. Met ouders wordt gesproken over taalontwikkeling en worden voorbeeldboekjes getoond. Bovendien komen ouders de Leesmeter op verschillende plekken tegen: in gemeentehuizen, wachtkamers van huisartsen en logopedisten. Ook door veel media-aandacht is de Leesmeter in Groningen een hekend fenomeen geworden.

De groep doven en slechthorenden van ROC Zadkine Schiedam

Hoofdprijs

De hoofdprijs ging dit jaar naar een project uit Den Haag. De Stichting Ontmoeting met Buitenlandse Vrouwen (OBV) kreeg de prijs voor het onderwijs op maat aan vrouwen die (nog) niet aan reguliere activiteiten buitenshuis kunnen deelnemen, en vaak laaggeletterd of analfabeet zijn. Met behulp van vrijwilligers krijgen vrouwen thuis les om hen te stimuleren Nederlands te leren en een taalcursus of coachingstraject buitenshuis te volgen. De stichting is uitgegroeid tot een vraagbaak voor vrouwen, hun familie en instanties als het gaat over mogelijkheden voor Nederlandse les, participatie en inburgering in Den Haag Meer dan veertig gemeentes hebben de werkwijze van de Stichting OBV inmiddels overgenomen.

Waardering en stimulans

De prijzen zijn bedoeld als blijk van waardering voor het werk dat op het gebied van alfabetisering wordt geleverd in Nederland. De projecten dienen ook als bron van inspiratie voor degenen die zich willen inzetten voor het leren lezen en schrijven door doelgroepen die anders de kans missen om volwaardig deel te nemen aan het maatschappelijk leven. Het feit dat er in Nederland 73 projecten zijn waaruit de jury kon kiezen, is een goed teken. Als de rijksoverheid, provincies en gemeenten blijven investeren in de aanvalsplannen zal het onderwijsveld de uitdaging van bestrijding en voorkoming van laaggeletterdheid zeker blijven oppakken.

Kaders

Nieuwe profielen in het inburgeringsexamen
Charlotte Berghuijs, Monique Bulle, Judith Leemker, Haas ter Horst/Bureau ICE

Er zijn twee nieuwe profielen aan het inburgeringsexamen toegevoegd: Maatschappelijke Participatie (MP) en Ondernemerschap. Wat houden deze in en hoe relevant zijn ze voor alfacursisten? Medewerkers van Bureau ICE en die hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van de nieuwe profielen, geven een toelichting.

Sommige alfatrajecten richten zich voornamelijk op het alfabetiseren en mondeling NT2 leren van cursisten. Maar er zijn ook alfatrajecten waarin de cursisten alvast kennismaken met de inburgeringsdoelen. Bovendien komen er steeds meer trajecten waarin een combinatie wordt gemaakt van alfabetiseren en inburgeren. Een goede ontwikkeling, want de thema's uit de inburgering zijn zeker ook interessant en van belang voor alfacursisten. Denk bijvoorbeeld aan de CP's (Cruciale Praktijksituaties} uit Burgerschap: kennismaken met de buren, praten met de woningbouwvereniging of de meterstand doorgeven. Door al tijdens het alfatraject te starten met de CP's kunnen ook alfacursisten alvast werken aan hun inburgeringsportfolio.

In inburgeringsland zit men niet stil. Sinds deze zomer zijn er twee nieuwe profielen aan het examen toegevoegd: Maatschappelijke Participatie en Ondernemerschap. Vooral het profiel Maatschappelijke Participatie is voor (ex-)alfacursisten en voor hun docenten een interessante ontwikkeling. Waarschijnlijk zullen minder cursisten richting Ondernemerschap gaan. Hieronder wordt omschreven hoe deze nieuwe profielen zijn ontstaan en wat ze inhouden, zodat u weer helemaal op de hoogte bent. Tot slot volgt er een stukje over de combinatie van alfabetiseren en inburgeren.

Het ontstaan van de nieuwe profielen

In 2007 is met de Wet Inburgering het inburgeringsexamen ingevoerd. De inburgeraar kon examen doen in de profielen OGO of Werk. Uit de praktijk bleek dat een aantal groepen inburgeraars moeilijk in deze profielen paste. Voor deze inburgeraars was het met name in de portfolioroute lastig om genoeg bewijzen te verzamelen. Daarom is per 1 juli 2009 het aantal profielen uitgebreid naar vier.

Er zijn twee nieuwe profielen ontwikkeld: Maatschappelijke Participatie en Ondernemerschap. Het belang van de inburgeraar staat uiteraard voorop. Het doel van het examen is dat de inburgeraar oefent en leert in een voor hem of haar bekende en functionele context. Zo moet een ouder zijn kind kunnen opgeven voor de kinderopvang of een gesprek kunnen voeren over de ontwikkeling van het kind. Een werknemer moet een werkoverleg kunnen voeren of een gesprek over arbeidsvoorwaarden. Met de komst van het profiel Maatschappelijke Participatie kunnen mensen die geen opvoedtaken hebben en niet werken of naar werk toe geleid

worden, ook binnen een voor hen functionele en dus zinvolle context inburgeren. Voor inburgeraars die een eigen bedrijf hebben of willen beginnen, geldt dat zij met het profiel Ondernemerschap kunnen inburgeren aan de hand van een context die past bij hun dagelijkse praktijk.

Profiel Maatschappelijke Participatie (MP) Het profiel MP is bedoeld voor mensen zonder opvoedtaken en die ook niet naar werk toe geleid worden. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om ouderen van wie de kinderen al de deur uit zijn of mensen die niet direct verplicht zijn om werk te zoeken.

Begin 2009 is in opdracht van het ministerie van VROM gestart met het ontwikkelen van dit profiel door het consortium Bureau ICE, Cito en ITTA. Allereerst is een klankbordgroep samengesteld met deskundigen uit diverse maatschappelijke organisaties, zoals vertegenwoordigers van ouderenorganisaties, vrijwilliger- en buurthuiswerk en NT2-docenten. Deze mensen hebben op diverse manieren te maken met de doelgroep, direct door contact op de werkvloer of indirect door bijvoorbeeld hun functie als beleidsmedewerker. Met deze klankbordgroep is gebrainstormd over alle mogelijke situaties die van toepassing zijn voor de doelgroep. Leidende vragen waren: Welke situaties komen de inburgeraars tegen? Wat moeten ze in die situaties kunnen op taalniveau A1/A2? De uitkomst van deze bijeenkomst is uitgewerkt in het *Eindtermendocument taal MP*. Deze uitwerking is voorgelegd aan de klankbordgroep en waar nodig bijgesteld.

Nadat het document Eindtermen taal MP door de minister was vastgesteld zijn de assessments en het modelportfolio ontwikkeld. De assessments zijn in het voorjaar gepretest bij ROC's en andere taalaanbieders, waarbij voornamelijk mensen hebben meegedaan die nu geplaatst zijn in het profiel OGO of Werk. Een deelneemster verzuchtte dat het voor haar toch wel beter zou zijn om MP te doen. Ze kon zich goed herkennen in de twee assessments die ze had gedaan.

Eindtermen taal en CP's

Het profiel MP bevat de volgende subdomeinen: Actief in de wijk, Sport en cultuur, Verkeer en vervoer, Actief als vrijwilliger en Op zoek naar vrijwilligerswerk.

Geheel nieuw is de toevoeging van een Cruciale Praktijksituatie (CP) over het openbaar vervoer. De deskundigen uit het veld vonden dit een heel belangrijk criterium voor het vrijwilligerswerk. Een inburgeraar moet zich kunnen verplaatsen van stadsdeel A naar stadsdeel B.

Het document Eindtermen taal MP is, net als bij OGO, Werk en Ondernemerschap, een cruciaal document voor het inburgeringsexamen. Alle assessments, het portfolio en het Elektronisch Praktijkexamen zijn gebaseerd op deze eindtermen. Voor docenten in het NT2-onderwijs is het belangrijk te weten wat een inburgeraar in deze context moet kunnen. Voor examinatoren is het document de leidraad voor het beoordelen van de portfoliobewijzen.

Portfolio en Praktijkexamen MP

Ook bij MP verzamelt de inburgeraar voor een klein portfolio vijftien bewijzen en voor een groot portfolio dertig bewijzen. De spreiding over de domeinen is analoog aan Werk, OGO en Ondernemerschap. De inburgeraar verzamelt zes (of twaalf)

bewijzen voor Burgerschap, zes (of twaalf) bewijzen voor MP en drie (of zes) bewijzen voor Op zoek naar vrijwilligerswerk.

Als een inburgeraar het praktijkexamen MP doet, dan moet hij/zij bij een klein portfolio drie assessments doen: één assessment Burgerschap, één MP en één assesment Op zoek naar vrijwilligerswerk. Dit laatste assessment is analoog aan Werk zoeken bij OGO, met dit verschil dat het specifiek gericht is op vrijwilligerswerk.

Voor de variant met alleen assessments zal de inburgeraar twee assessments Burgerschap, MP en Op zoek naar vrijwilligerswerk moeten maken.

Profiel Ondernemerschap (OND) Het profiel Ondernemerschap is bedoeld voor mensen die al zelfstandig ondernemer zijn of die zelfstandig ondernemer willen worden. Het gaat hier bijvoorbeeld om een oudkamer met een eigen groentewinkel of een nieuwkomer die een eigen cateringbedrijf wil beginnen. De ontwikkeling verliep net als bij het profiel MP. Voor het profiel Ondernemerschap werd in samenwerking met het IMK (Het Instituut voor Midden- en Kleinbedrijf) een klankbordgroep samengesteld met deskundigen op het gebied van ondernemerschap; onder andere een aantal allochtone en autochtone ondernemers, medewerkers van de Kamer van Koophandel, het MKB, en een aantal projectleiders van gemeenten. Deze deelnemers houden zich op verschillende manieren bezig met ondernemen en de doelgroep. De uitkomst van de brainstorm is uitgewerkt in het Eindtermen-document taal Ondernemerschap. Ook bij dit profiel werden

de assessments gepretest bij ROC's en andere taalaanbieders. De deelnemers waren kandidaten die nu inburgeren opnein het profiel Werk of al een traject volgen waarbij het accent ligt op ondernemen. Voor een aantal deelnemers waren de onderwerpen een feest van herkenning: eindelijk situaties die zij in hun dagelijkse praktijk ook tegenkomen.

Eindtermen taal en CP's

Het profiel Ondernemerschap bestaat uit twaalf nieuwe Cruciale Praktijksituaties en de daarbij horende Cruciale Handelingen. Zes CP's zijn gericht op instanties waar ondernemers mee te maken krijgen, zoals de Kamer van Koophandel, de bankofhet UWV-Werkbedrijf. De andere zes CP's zijn vooral gericht op de bedrijfsvoering. Hierbij horen situaties als inkopen, verkopen of het huren van een bedrijfsruimte. De twaalf CP's bieden voor de doelgroep een passende en functionele context om te leren en examen te doen. Belangrijk is om op te merken dat het hier gaat om taalhandelingen en dus geen competenties of eigenschappen waar je als ondernemer over moet beschikken om succesvol te zijn. Met andere woorden: het slagen voor het inburgeringsexamen geeft helaas geen garantie dat de inburgeraar ook als ondernemer zal slagen!

Het document Eindtermen taal *OND* is, net zoals bij OGO, Werk en Maatschappelijke Participatie, een cruciaal document voor het inburgeringsexamen. Alle assessments, het portfolio en het Elektronisch Praktijkexamen zijn gebaseerd op deze eindtermen.

Portfolio en Praktijkexamen Ondernemerschap

Ook bij Ondernemerschap verzamelt de inburgeraar voor een klein portfolio vijftien bewijzen en voor een groot portfolio dertig bewijzen. De spreiding over de domeinen is analoog aan Werk, OGO en Maatschappelijke Participatie. (Voor meer informatie zie het schema elders op deze pagina.)

Nieuwe handleidingen

De (concept)modelportfolio's voor MP en Ondernemerschap zijn te downloaden via de IB-Groep. In deze modelportfolio's zit ook een aangepaste handleiding. Het is een handleiding geschreven op A2-niveau, zodat een inburgeraar zelfstandig een portfolio zou kunnen maken. Verschillende exameninstellingen hebben meegewerkt aan het herschrijven van deze handleiding. Daarbij zijn de portfolio's ook voorzien van ‘grijze hokjes’. Een grijs hokje geeft aan dat er voor een bepaalde situatie geen schrijfbewijs of gespreksbewijs kan worden ingeleverd. Docenten en examinatoren halen deze informatie uit het document Eindtermen taal, maar van inburgeraars kan dit niet verwacht worden. Vandaar deze aanpassing. Op 1 oktober 2009 zijn de

modelportfolio's voor OGO en Werk ook op deze manier gepubliceerd. Sinds die datum kunnen de oude portfolio's niet meer gebruikt worden.

Voorlichtingsmiddagen

In november en december zullen nog voorlichtingsmiddagen over de nieuwe profielen plaatsvinden. Deze middagen vinden altijd aansluitend op de terugkomdagen voor examinatoren plaats. Voor meer informatie over deze voorlichtingsmiddagen kunt u contact opneinmen met tpost@bureau-ice.nl.

Examen

Sinds 1 juli 2009 is het voor inburgeraars mogelijk om het praktijkexamen MP of Ondernemerschap te doen. Vanaf het najaar 2009 is het ook mogelijk om het Elektronisch praktijkexamen MP of Ondernemerschap te doen, maar in verband met de gefaseerde invoering slechts op twee momenten op een centrale plaats in Nederland. Vanaf 1 januari 2010 kunnen de inburgeraars via het reguliere schema examen doen.

Wanneer starten met inburgeren?

Hoewel veel alfatrajecten voornamelijk gericht zijn op alfabetiseren is er geen enkele reden om niet al vroeg in dat traject te beginnen met het kennismaken met de CP's van de inburgering. Dat betekent dat daarmee al gestart kan worden bij Alfa A, omdat over het algemeen de spreekvaardigheid van de cursisten voorloopt op de schriftelijke vaardigheden. Cursisten met Alfa A voor lezen en schrijven kunnen immers best een gesprekje voeren met de docent van hun kind (een CP uit het profiel OGO), of de weg vragen naar bijvoorbeeld het station (een CP uit het profiel MP).
Het is belangrijk om te starten met CP's die direct aansluiten bij de leefwereld van de cursist. De CP's uit Burgerschap zullen daarvoor in ieder geval in aanmerking komen. De cruciale situaties in dit domein zijn voor alle profielen hetzelfde en daarmee relevant

Overzicht van de twee nieuwe profielen

	Maatschappelijke Participatie	**Ondernemerschap**
Alleen portfolio	30 bewijzen:	30 bewijzen:
(groot portfolio)	- 12 bewijzen Burgerschap	- 12 bewijzen Burgerschap
	-12 bewijzen MP	12 bewijzen Ondernemerschap
	- 6 bewijzen Op zoek naar	- 6 bewijzen Op zoek naar werk
	vrijwilligerswerk	
Portfolio en	15 bewijzen:	15 bewijzen:
assessments	- 6 bewijzen Burgerschap	- 6 bewijzen Burgerschap
(klein portfolio)	- 6 bewijzen MP	- 6 bewijzen Ondernemerschap
	3 bewijzen Op zoek naar	- 3 bewijzen Op zoek naar werk
	vrijwilligerswerk	
	3 assessments:	3 assessments:
	- 1 assessment Burgerschap	- 1 assessment Burgerschap
	- 1 assessment MP	- 1 assessment Ondernemerschap
	- 1 assessment Op zoek naar	- 1 assessment Op zoek naar werk
	vrijwilligerswerk	
Alleen assessments	6 assessments:	6 assessments:
	- 2 assessments Burgerschap	- 2 assessments Burgerschap
	- 2 assessments MP	- 2 assessments Ondernemerschap
	- 2 assessments Op zoek naar	- 2 assessments Op zoek naar werk
	vrijwilligerswerk	

voor alle cursisten. Zelfs voor cursisten die niet hoeven in te burgeren!

De verwachting is dat een cursist die vanuit een alfatraject moet inburgeren, terechtkomt in OGO, MP of Werk. Als al bekend is voor welk profiel de cursist gaat

inburgeren, dan kan na Burgerschap specifiek worden geoefend met de CP's die relevant zijn voor die cursist.

Het modelportfolio kan dus als leidraad worden gebruikt om eropuit te gaan en alvast kennis te maken met de situaties. Er zijn verschillende manieren om hiermee te oefenen, bijvoorbeeld door filmpjes te bekijken over de CP's en hierover te praten of de situaties na te spelen in de groep. Maar ook door gezamenlijk naar het gemeentehuis te gaan zodat cursisten zien hoe zoiets als het aanvragen van een document gaat. Er zijn inmiddels verschillende lesmethodes op de markt gebracht met filmpjes en opdrachten die aansluiten bij de CP's van de diverse profielen die bruikbaar zijn in alfatrajecten.

Tot slot

Blijft over het probleem van de financiering. Alfatrajecten worden betaald met WEB-gelden, inburgeringstrajecten met Wi-gelden. Vandaar dat sommige alfatrajecten zich nog weinig richten op de inburgeringsdoelen. Er is immers geen geld voor. Toch vinden steeds meer gemeenten en taalaanbieders daar een oplossing voor, bijvoorbeeld met behulp van de inzet van participatiegelden.

Alfabetiseren, de taal leren spreken, inburgeren: het heeft toch allemaal als doel dat mensen op een volwaardige manier mee kunnen doen in de samenleving, dus: participeren!

Correspondentie: info@bureau-ice.nl

Werk in uitvoering

Klaar voor de start
Ineke van de Craats/Radboud Universiteit Nijmegen

Sinds enige tijd zijn er multimediale producten op de markt die vorm geven aan het inburgeringstraject: *Thuis in Nederlands* voor het domein OGO (Onderwijs, Gezondheid en Opvoeding) en *Nederlands aan het werk* voor het domein Werk voor inburgeraars met niveau A1. Als voortraject is *Klaar voor de start* ontwikkeld, dat inburgeraars leidt naar niveau A1. ALFA-nieuws vroeg zich af of dit voortraject ook ingezet kan worden voor alfacursisten en legde deze vraag voor aan Ineke Bongaerts van ROC Nijmegen waar twee groepen Alfa C-cursisten aan het werk gingen met *Klaar voor de start*.

Aanleiding

In eerste instantie wordt 'Klaar voor de start' *niet geschikt geacht voor alfa-NT2-cursisten omdat kunnen lezen en schrijven belangrijke voorwaarden zijn. Waarom ben je er dan toch mee aan de slag gegaan*?

We hadden een relatief grote groep goede alfacursisten die op weg naar Alfa C-niveau waren en al veel lesmateriaal hadden doorgewerkt. We stonden voor de keuze om verder te gaan met *Spreek Actief, CP-starter* en ons gebruikelijke alfamateriaal, of iets heel nieuws te gaan doen. Dat nieuws was misschien te hoog gegrepen, maar zou wel een goede aansluiting kunnen vormen op het standaard Wi-traject. Omdat we de alternatieven niet uitdagend vonden of gewoon een beetje saai, is het *Klaar voor de start* geworden.

Het lesmateriaal

Wat zijn de thema's en wat maakt ze zo geschikt?

Er zijn acht thema's die aan bod komen (zie kader 1). Ze zijn voor een deel bekend uit eerdere cursussen. Het voordeel daarvan is dat de woorden dan bekend zijn en snel herkend en gelezen kunnen worden. Voor een deel zijn de thema's nieuw en direct gericht op inburgering voor de domeinen Werk en OGO, wat uitdagender is voor de cursist. Enkele thema's zijn gericht op participatie, zoals feestdagen, vrije tijd en basisschool. Samen maakt het dat de zinnen en teksten met wat extra inspanning van de cursist en voorbereiding van de docent doenlijk zijn voor gevorderde alfacursisten.

- Naar een nieuwe school
- Huis en omgeving
- Vervoer
- Gezondheid
- Werk
- Feestdagen en vrije tijd
- De basisschool
- De gemeente

Kader 1: Thema's Klaar voor de start

Buurman Jan in actie bij de tramhalte bij het thema Vervoer.

De opzet

Waaruit bestaat het materiaal en wat spreekt jou en de cursisten daarbij zo aan?

Het hele programma is multimediaal, dat wil zeggen een samenhangend geheel van een inleidend filmpje, groepslessen, e-learning (oefeningen op de computer) en praktijkopdrachten. Juist die samenhang is een sterk punt. Ieder thema begint met een filmpje waarin een vader, een moeder en een dochter van een jaar of twaalf, afkomstig uit Irak, voor allerlei nieuwe situaties komen te staan. Een behulpzame buurman, Jan, schiet toe. Vooral de herkenbaarheid van deze mensen spreekt de cursisten aan. Ook het feit dat deze mensen fouten maken - ze zijn op de verkeerde dag naar de eerste les gekomen! - maakt dat de cursisten sympathie krijgen voor deze familie en ook de oefeningen en praktijkopdrachten die ermee te maken hebben enthousiast te lijf gaan.

Badria en haar vader Tarik, twee van de hoofdpersonen uit het verhaal

De film is bedoeld als opwarmertje en als eerste oefening in globaal en selectief luisteren naar nieuwe woorden en zinnen. De film is ook de aanleiding voor een groepsgesprek dat vooral de voorkennis activeert. In de groepslessen ligt de nadruk op veel en gevarieerd oefenen van vooral mondelinge vaardigheden: van nazegoefeningen en oefeningen in duo's tot dialogen en rollenspellen. In de groepsles wordt ook de praktijkopdracht voorbereid. E-learning bestaat uit oefeningen op de computer die individueel worden gedaan. Dat kan thuis omdat de cursist overal kan inloggen en de docent toch kan aflezen wat hij gedaan heeft. De praktijkopdrachten passen bij het thema en worden met anderen gedaan. Het zijn veel verzamel- en observatieopdrachten zoals ‘haal de woonkrant bij de bibliotheek’, een opdracht die met groot enthousiasme werd uitgevoerd door de groep. Aan het eind van het programma, wanneer de computeroefeningen en de praktijkopdrachten zijn gedaan, kan de inburgeraar een eindtoets doen. Dat is een digitale toets bestaand uit 20 vragen uit een totaal van 50.

De methodiek

In de inburgering is het doel het handelen in de praktijk, de cruciale praktijksituatie of CP. Hoe wordt de inburgeraar daarop voorbereid?

Inderdaad draait het echt om de praktijk. De cursist wordt in vijf stappen voorbereid op die handelingssituaties. De stappen zijn: oriënteren, voorbereiden, uitvoeren, terugkijken en verwerken. Het oriënteren vindt plaats door middel van de film en het groepsgesprek, het voorbereiden door middel van de computeroefeningen en de groepslessen. Dan wordt de praktijkopdracht voorbereid en uitgevoerd samen met anderen. Het terugkijken of evalueren gaat aan de hand van foto's, plaatjes of een gesprek. In de verwerkingsfase wordt aandacht besteed aan de vraag welke informatie nog vaker te gebruiken is. Dat kunnen specifieke woorden zijn of tips.

Alfa C-cursisten

Wat heb je nu eigenlijk voor deze specifieke doelgroep anders gedaan dan de richtlijnen aangaven?

De introductie van het thema door de film en daarna een groepsgesprek heb ik omgedraaid. De warming-up heb ik eerst gedaan zodat ze voorbereid waren op waar het filmpje over ging. Het groepsgesprek na het filmpje ging daardoor veel beter. De vragen over de film heb ik extra met de groep gelezen zodat leesfouten geen rol konden spelen bij het beantwoorden van de twee-keuzevragen. Verder hebben we de woordenlijst van elk thema uitgeprint. Het gebruik van een woordenlijst op de computer die geraadpleegd kan worden terwijl de cursist met een oefening bezig is, bleek nog een te ingewikkelde vaardigheid. Die woorden werden ook op het einde van de les nog eens mondeling doorgenomen. Ook hebben de snelsten van mijn Alfa C-cursisten geprofiteerd van de extra leesteksten die door mijn collega's van niet-alfa-groepen zijn toegevoegd, want leesteksten zijn er niet veel.

Computervaardigheden

Is de geringe vaardigheid van deze groep eeen beletsel?

Eigenlijk zijn computervaardigheden vrij snel geleerd. *Klaar voor de start* heeft vier mini-games ontwikkeld om de meest basale handelingen zoals klikken met de muis, slepen en dergelijke aan te leren. Ook de meest noodzakelijke computertaal wordt daarmee aangeleerd. En als het inloggen thuis niet lukt, zijn er altijd nog de kinderen die helpen. In een enkel geval werd ik gebeld door een kind dat vroeg hoe zijn moeder moest inloggen.

Studiebelasting

In de handleiding worden richtlijnen gegeven voor de studiebelasting. Bij drie groepslessen per week zou daar nog twee uur zelfstandig werken aan de oeftningen bijkomen en een uur voor de praktijkopdracht. Dat komt neer op 7,5 tot 9 uur groepsles begeleid door de docent. Hoe heeft dat bij jou uitgepakt?

Ik ben flexibel omgegaan met de studiebelasting en heb het tempo enigszins aangepast aan alfa-cursisten. Ik heb twee tot drie weken gedaan over een thema, vier tot zes groepslessen van 3 uur, waarbij e-learning in de klas werd gedaan. De overige lessen werden besteed aan andere vaardigheden, zoals lezen, schrijven en spreken. Ik weet niet precies hoeveel tijd de cursisten nog besteed hebben aan individuele oefeningen en aan de praktijkopdracht. De helft van mijn cursisten is doorgestroomd naar een reguliere Wi-groep met niveau A1.

Meest aantrekkelijke

Wat vind je nu zelf het meest aantrekkelijke van Klaar voor de start?

Alfa-cursisten hebben vooral gewerkt aan de ontwikkeling van lezen en schrijven. Met het gebruik van *Klaar voor de start* komt plotseling het accent niet meer op die vaardigheden te liggen. De thema's en vooral ook de uitwerking van de thema's liggen dicht bij de cursisten. Het inleidende filmpje is zo herkenbaar dat het aanleiding geeft tot veel meer gesprekken en ook veel meer inhoudelijke discussie, dan bij bijvoorbeeld het gebruik van *CP Starter*. De herkenbaarheid maakt de cursisten ook meer betrokken bij de vervolgoefeningen en praktijkopdrachten dan met eerder gebruikt lesmateriaal.

Prettig voor de docent is ook de veelheid aan instructies, hoewel er nog aardig wat werk te doen is om materiaal voor de groepsles gereed te maken. Het knip- en plakwerk komt toch weer een beetje terug, maar het materiaal hoef je niet zelf meer te zoeken. Veel oefeningen komen bekend voor (zoals memory, puzzels, buitenschoolse opdrachten), maar het is nu deskundig bij elkaar gebracht en geordend.

Wat doe jij? Praat met je groepje. Zet een kruisje.

Wat is er aan de hand?		je wacht tot het over gaat	je gaat naar de huisarts	je belt 112 of gaat naar de EHBO
	Je bent al 2 dagen verkouden. Je voelt je niet lekker.			
	Je hebt veel last van je rug. De pijn wordt steeds erger.			
	Je baby heeft heel hoge koorts: meer dan 40°c.			
	Je hebt de hele dag al hoofdpijn.			
	Je buurman valt van de trap. Hij kan niet meer lopen en heeft veel pijn.			
	Je bent vandaag misselijk en moet overgeven.			
	Je kind heeft al een week heel erge diarree.			
	Je hebt spierpijn van het sporten.			

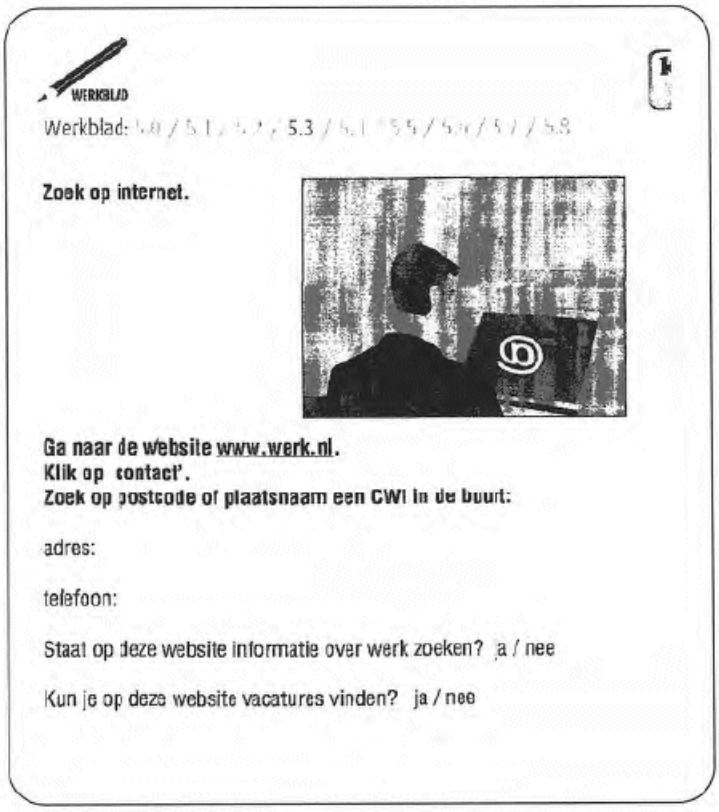
26

Kader 2: Werkblad thema 4 Gezondheid

De toppers

Wat zijn nu echte topoefeningen of topopdrachten?

De praktijkopdracht om een woonkrant te halen bij de bibliotheek was een groot succes, maar ook een plattegrond tekenen van je eigen kamer of huis werd heelleuk gevonden. Het werkblad *Wat is er aan de hand?* (zie kader 2) gaf aanleiding tot intensieve discussie in groepjes. Ook de vereenvoudigde kruiswoordpuzzel over werk werd met enthousiasme onthaald en het spel waarbij de dobbelsteen bepaalde welke vraag er beantwoord moest worden (kader 4). De opdracht om op internet naar de website www.werk.nl te gaan en een CWI in de buurt te zoeken was echter het meest succesvol (zie kader 3). Een van de cursisten die pas


WERKBLAD

Werkblad: 5.3

Zoek op internet.

Ga naar de website www.werk.nl.
Klik op 'contact'.
Zoek op postcode of plaatsnaam een CWI in de buurt:

adres:

telefoon:

Staat op deze website informatie over werk zoeken? ja / nee

Kun je op deze website vacatures vinden? ja / nee

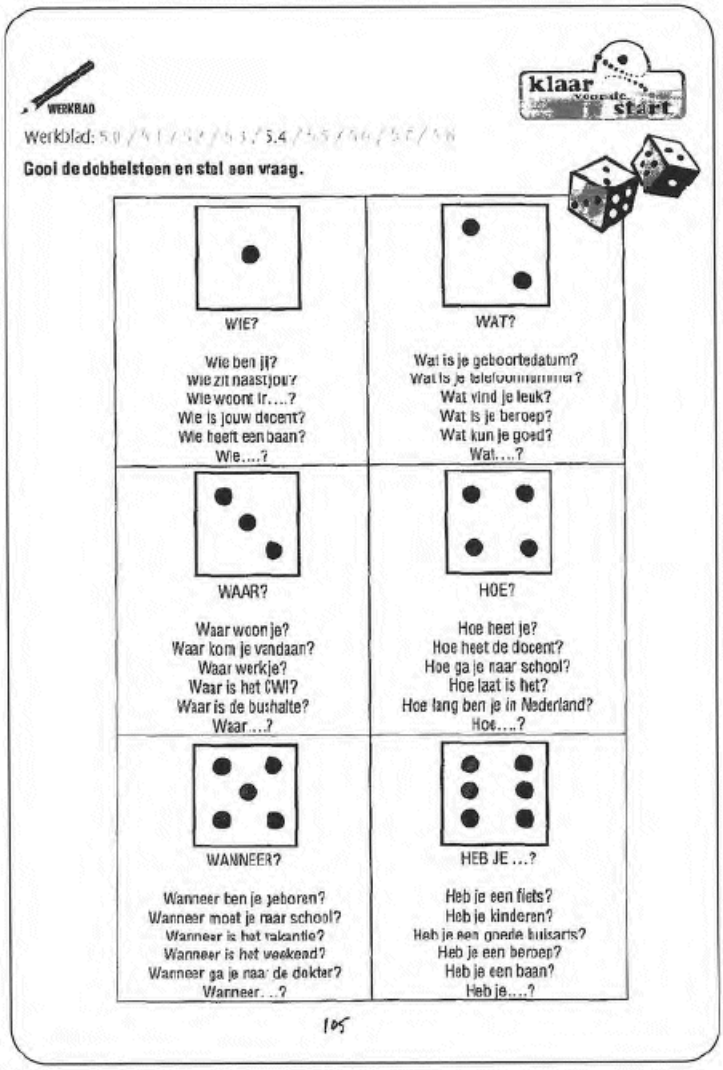
Kader 3: Werkblad thema Werk

negen maanden in Nederland was en niet goed kon lezen en schrijven, vond een vacature in de thuiszorg die ze leuk vond. Ze reageerde, solliciteerde en werd aangenomen, ondanks haar geringe lees- en schrijfvaardigheid, maar dankzij haar geweldige zelfredzaamheid.

Feedback

Hoe staat het met de feedback bij e-learning?

Na elke vraag over het inleidende filmpje kan de cursist een antwoord kiezen en op de knop 'verstuur' drukken. De cursist krijgt dan te zien of het antwoord goed of fout was en kan daarna nog een poging doen. Bij de nazegzinnen, die er ook toe behoren, bestaat die mogelijkheid niet. Wel wordt de zin nog een keer herhaald. Juist het nazeggen van zinnen is een belangrijk onderdeel van de Toets Gesproken Nederlands en het is echt jammer dat hier niet meer feedback mogelijk is.



Kader 4: Werkblad thema Werk: dobbelsteenspel

Wel kan de docent na afloop zien hoeveel procent van de oefeningen gemaakt is en hoeveel fouten er gemaakt zijn.

Bruikbaarheid voor alfa's

Is het programma nu ook bruikbaar voor andere alfa-groepen?

De filmpjes zijn het meest geschikt voor gebruik in lagere alfa-groepen als inleiding op thema's bij mondelinge vaardigheden. Het andere materiaal voor een klein gedeelte wel, maar als je het niet in z'n geheel kunt gebruiken, gaat de kracht ervan toch verloren. Laten we maar wachten op een multimediale, geïntegreerde alfa-methode.

Informatie

Klaar voor de start is een programma van ITpreneurs (info@itpreneurs.nl) en is ontwikkeld in samenwerking met ITTA te Amsterdam en ROC Mondriaan te Den Haag.

Signalementen

Studiedag BVNT2-alfabetisering 19 maart 2010

De werkgroep alfabetisering van de BVNT2 (Beroepsvereniging NT2) bereidt een nieuwe studiedag voor die zal plaatsvinden op vrijdagmiddag 19 maart 2010 in Utrecht. Aan de hand van stellingen zal gediscussieerd worden over het thema 'Op zoek naar Alfa-rechtvaardigheid'.

Een analfabeet heeft een lang en moeilijk traject af te leggen voordat hij/zij het etiket 'ingebargerd' mag dragen. Hij/zij moeet niet alleen (beter) gesprekken leren voeren, maar ook de taal leren lezen en schrijven. Vanwege een gebrek aan opleiding ontbreken bovendien veelal algemene basiskennis en schoolse vaardigheden die met het leren van een tweede taal te maken hebben. Een traject waarin een analfabeet al deze vaardigheden moet leren wordt vaak een 'voortraject' genoemd - een extra voorbereidende stap die uitmondt in een regulier (NT2) inburgeringstraject, dat voor de meeste van deze deelnemers ook nog verplicht is. De naam 'voortraject' suggereert dat het louter om een inhaalslag gaat, maar de praktijk wijst anders uit. Er zijn deelnemers die het hoogste alfaniveau (Alfa C) hebben gehaald maar toch hobbels in het daaropvolgende inburgeringstraject tegenkomen. Hobbels die haalbaarheid belemmeren of zelfs tegenhouden. Daarnaast zijn er deelnemers die de grootste moeite hebben om het voortraject door te komen. Ze blijven als het ware hangen in het leerproces van de alfabetisering. Deze twee groepen deelnemers zijn het voortraject ingegaan om beter in de maatschappij te kunnen meedoen, maar de moeilijkheden die ze tegenkomen houden ondanks hun inzet hun maatschappelijke ontwikkeling tegen. Voor hen moeten wij op zoek naar 'alfa-rechtvaardigheid'.

LESLLA-bundel

Onlangs is een nieuwe bundel verschenen met artikelen over alfabetisering die gepresenteerd zijn op het internationale symposium Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition (LESLLA) dat vorig jaar in Antwerpen gehouden is Voor wie ook eens over de grenzen wil kijken biedt de bundel artikelen over onderzoek, praktijk en beleid met betrekking tot alfabetisering in een tweede taal in landen als de Verenigde Staten, Engeland en België, maar ook over geletterdheid in Afrika met artikelen over de context van geletterdheid in Namibië, Eritrea, Gambia en Kenia. Informatie en bestellen: Ineke van de Craats en Jeanne Curves (eds.) Low-Educated Adult Second language and Literacy Acquisition. 4th Symposium, Antwerp 2008. Utrecht: LOT. i.v.d.craats*ia* let.ru.nl (prijs: € 20,-. inclusief verzend{problem}).

Nieuwe boeken De Stiep

Bij De Stiep Educatief zijn weer enkele nieuwe titels verschenen. Twee ervan verdienen bijzondere aandacht omdat ze zijn geschreven door de Open Schoolgroep Lier: *Emma of Drie dagen Parijs* over een jonge vrouw die een prijs wint in een loterij, en *Misdaad aan de {problem} van de {problem}*, een spannend verhaal over Greet, die vanaf het moment dat ze kennis maakt niet Karel De Boeck ook overal

een enge man ziet. Verder verscheen *De verkeerde tafel*, een fotoverhaal voor beginnende (anderstalige) volwassen lezers (niveau KSE1-A1). *Blaffende agent en andere bijzondere verhalen* zijn verhalen gebaseerd op bijzondere berichten in de krant. Prijs: € 7,50 voor het fotoboek en € 8,25 voor de andere boeken.

Informatie: www.stiep-educatief

Bestellen: bestel@stiep-edicatief.nl